



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALINE ALVES DE ALMEIDA

BRASÍLIA

Julho de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALINE ALVES DE ALMEIDA

BRASÍLIA

Julho de 2013

ALINE ALVES DE ALMEIDA

**ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

BRASÍLIA

Julho de 2013

ALINE ALVES DE ALMEIDA

**ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Prof.^o José Luiz Villar Mella

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Prof.^o Antonio Fávero Sobrinho

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

BRASÍLIA

Julho de 2013

Ao Deus que é Pai, Filho e Espírito Santo, por ter me fortalecido nos momentos mais difíceis. E à minha família pelo amor, carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele, que me ajuda diariamente, não seria possível a concretização deste sonho de cursar o ensino superior.

Aos meus pais Ana e Vicente pela criação maravilhosa que recebi e pelos seus esforços para propiciar-me uma educação de qualidade. Aos meus irmãos Alisson e Ana Beatriz, pela convivência e companheirismo diários.

À minha vó Anísia, com quem aprendi a ter paciência e bondade.

Aos meus padrinhos Vicente Silva e Maria do Carmo pelo carinho e ternura que sempre me dedicaram.

Às minhas tias M^a das Graças e Luciana pela ajuda nos momentos mais delicados em que minha mãe esteve internada. A minha eterna gratidão a vocês.

Aos demais familiares, que sempre me apoiaram e torceram por mim, especialmente à minha prima Polyana.

À professora Teresa Cristina pelo apoio, amizade, compreensão e carinho durante a graduação e por ter me orientado na construção deste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, Antonio Fávero e José Villar, por aceitarem fazer parte deste momento tão crucial e importante.

Aos demais docentes da Faculdade de Educação da UnB pela aprendizagem e exemplos de profissionalismo, comprometimento e engajamento com a educação.

À Igreja Universal do Reino de Deus, pastores e obreiros, com quem aprendo a usar a fé sobrenatural em Deus.

Aos meus queridos amigos que ganhei nesta jornada acadêmica, especialmente: Andresa, Anna Carollina, Camila, Eduardo, Lívia, Lorena, Lucas, Shirley e Stephanie. Foi muito bom ter aprendido e compartilhado com vocês vitórias, alegrias e risadas durante toda esta trajetória.

A todos que desejaram e contribuíram para o meu sucesso: Muito Obrigada!

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

ALMEIDA, Aline Alves de. **Estudo Sobre a temática indígena na escola: Representações Sociais dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental**. 2013. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi identificar e analisar as representações sociais sobre os povos indígenas na perspectiva dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, em um contexto marcado pela mobilização das comunidades indígenas frente à valorização da sua diversidade cultural e étnica. As Representações Sociais são um conhecimento útil para compreender como são engendradas as relações de trocas simbólicas e a relação com o outro. Para a construção dos dados, adotou-se abordagem qualitativa, tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010). Um grupo de 49 alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, com idade entre 10 e 12 anos, participou da pesquisa por meio dos questionários de associação livre de palavras. As respostas obtidas com os questionários foram analisadas por meio do software EVOC, que permitiu identificar os elementos centrais e periféricos da representação social. Posteriormente, foi feita entrevista semiestruturada com 10 alunos desse grupo. A análise dos resultados indicou que os participantes ainda têm uma imagem clássica e mítica dos povos indígenas: A do índio bom, do herói nacional, protetor e defensor da flora e fauna. Os alunos desconhecem como esses povos vivem na atualidade. Apesar da Lei 11.645/2008 instituir a obrigatoriedade do estudo da temática indígena nas instituições educacionais, com vistas a um diálogo mais respeitoso com relação a esses povos, foi observado que eles ainda são tratados sobre o viés da colonização portuguesa e que somente deixaram um legado para a cultura brasileira.

Palavras-chave: Representações Sociais; Povos indígenas; Alunos.

ALMEIDA, Aline Alves de. **Estudo Sobre a temática indígena na escola:** Representações Sociais dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. 2013. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify and analyze the social representations of indigenous peoples from the perspective of students in the 5th year of elementary school, in a context marked by the mobilization of indigenous communities to appreciation of their cultural and ethnic diversity. Social Representations are useful knowledge to understand how relationships are engendered symbolic exchanges and relations with others. For the construction of the data, we adopted a qualitative approach, taking as reference the Theory of Social Representations Serge Moscovici (2010). A group of 49 students in the 5th year of elementary school, aged between 10 and 12 years, participated in the survey through questionnaires of free association. The responses to the questionnaires were analyzed using the software EVOC, which identified the central and peripheral elements of social representation. Later on, we semi structured interviews with 10 students in this group. The results indicated that children still have a classic image and mythical indigenous peoples: The Indian's good, the national hero, protector and defender of flora and fauna. Students unaware of how these people live today. Despite the Law 11.645/2008 introducing mandatory study of indigenous issues in educational institutions with a view to a more respectful dialogue about these people, it was observed that they are still treated on the bias of Portuguese colonization and only left a legacy to the Brazilian culture.

Keywords: Social Representations; Indigenous People; Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

EVOC - Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations

FUNAI – Fundação Nacional do índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RS – Representações Sociais

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Alunos.....	54
Gráfico 2 – Gênero.....	54
Gráfico 3 – Elementos.do Núcleo Central.....	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Quadro Comparativo entre os Sistemas Central e Periférico.....	38
Figura 2: Análise de uma representação social pelo software Evoc.....	57
Figura 3: Organização das evocações pelo software EVOC – 2003.....	63
Figura 4: Interpretação dos quadrantes.....	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Aspectos Descritivos.....	70
Tabela 2 – Atividades.....	71
Tabela 3 – Moradia.....	72

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
APRESENTAÇÃO.....	15
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO.....	17
PARTE II – MONOGRAFIA : ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	27
1.1 O que se entende?.....	27
1.2 Histórico.....	28
1.3 Conceitos: Ancoragem e objetivação.....	32
1.4 Funções das Representações Sociais.....	34
1.5 Abordagens das Representações Sociais.....	35
1.6 Teoria do Núcleo Central.....	36
1.7 Representações Sociais e Educação.....	38
CAPÍTULO 2 – OS POVOS INDÍGENAS.....	40
2.1 População Indígena.....	40
2.2 Quem são?.....	40
2.3 Direitos dos Povos Indígenas.....	42
2.3.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.....	43
2.4 Os povos indígenas nos livros didáticos e as correntes historiográficas.....	45
2.5 Documentos Oficiais sobre o estudo da cultura e história indígenas.....	48
2.5.1 Dia do índio.....	48
2.5.2 PCN’S de História e Pluralidade Cultural.....	49
2.5.3 A LDB e a Lei 11.645: um diálogo com a educação intercultural?.....	50
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	53
3.1 Método.....	53
3.2 Objetivos.....	53
3.3 Participantes.....	54
3.4 Instrumentos.....	54
3.4.1 Questionário.....	55
3.4.2 Entrevista.....	55
3.5 Procedimentos.....	55
3.5.2 Construção de Dados.....	56
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	58
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
APÊNDICES.....	83

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é requisito obrigatório da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É composto por três partes: memorial educativo, monografia propriamente dita e, por fim, as perspectivas profissionais.

Na primeira parte, é descrito o memorial educativo, onde faço um relato da minha trajetória educacional desde a minha entrada na educação infantil até o momento de ingresso e conclusão no ensino superior.

Na segunda parte, é descrita a monografia, onde se procura analisar as representações sociais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas. A monografia está estruturada em cinco capítulos: I- Representações Sociais; II – Os povos indígenas; III – Metodologia; IV- Análise dos Resultados e V – Considerações Finais. O primeiro e segundo capítulos constituem o referencial teórico que embasa a análise dos dados. O terceiro capítulo integra a metodologia que foi utilizada durante a realização da pesquisa. O quarto e quinto capítulos trazem, respectivamente, a análise dos resultados obtidos e algumas considerações ao término da pesquisa.

Na terceira e última parte, faço um breve relato de minhas perspectivas profissionais, desejos e esperanças ao término da graduação.

PRIMEIRA PARTE

MEMORIAL EDUCATIVO

Ao relembrar meu período de alfabetização e a minha trajetória escolar, me veio várias lembranças boas. Recordo que antes de me alfabetizar, eu já pegava a caneta para ficar rabiscando no papel, brincando de escrever cartas. Eu sempre gostei de ler. Acho que isso devo à minha tia, que trabalha em uma escola e sempre trouxe livros para mim desde que eu era pequena, ao meu pai, que sempre me trazia gibis da turma da Mônica e as revistinhas da Disney, e à escola, é claro, que me incentivou na leitura de clássicos.

Quando entrei na escola chamada Tia Neca, em Planaltina, aos 4 anos, em 1996, minha mãe me falou que eu amava ir para a aula. Como recordações do antigo Jardim I, eu me lembro das músicas cantadas no pátio da escola, das brincadeiras como amarelinha, corre-cotia, da casinha de bonecas. A classe era enfeitada com letrinhas do alfabeto, desenhos. Recordo-me de brincar de massinha, do cheiro de álcool das folhas de exercício, dos carimbos de desenho. Fazia muitos desenhos e pinturas, como pintar os pés e as mãos com tinta e registrar no papel.

No Jardim II, o que eu mais gostei fora dos passeios que fazíamos ao teatro, ao cinema, de fazer recortes de letras e palavras em jornais e revistas. Os nomes das minhas professoras eram bem engraçados: Gardênia e Berenice.

Em 1998, no Jardim III, recordo-me dos ensaios para a formatura, dos intensos exercícios de caligrafia. Nessa época já lia os livrinhos infantis da Disney, da Ruth Rocha, das Trigêmeas (que eram meus preferidos). Havia também os jogos educativos, os filmes da Disney. Uma lembrança não muito boa desse período foi quando a professora Shirley pediu para eu assinar o nome no diploma, dias antes da formatura. Não sei o que aconteceu, acho que eu fiquei nervosa e meu deu um branco na hora, eu não conseguia assinar meu nome!!! A professora achou que eu estava de brincadeira com a cara dela e ficou nervosa também. Ela gritava comigo muito brava: “Vai, assina logo!”. Naquele momento eu não conseguia raciocinar, fiquei muda, pálida, com a caneta na mão olhando para o papel... Os amiguinhos em volta olhando para mim meio que assustados. Uma lágrima ameaçava escorrer dos meus olhos. E a professora mais irritada ainda: “Será que você não consegue assinar seu nome?”. Ela perdeu a paciência comigo, pegou a minha mão e me forçou a escrever no papel. Lembro que ela me ajudou a escrever a primeira letra do meu nome. E a partir daí foi como se eu me

recordasse das letras do alfabeto e escrevi, sozinha, o meu nome completo no diploma. Fiquei feliz em ter conseguido assinar, apesar de o evento ter sido traumático.

Nas 1ª e 2ª séries, no começo da década de 2000, recordo-me de começar a ver as outras operações de Matemática, como a multiplicação e a divisão. O mais marcante para mim nessa época fora a comemoração especial na escola em função dos 500 anos de “Descobrimento” do Brasil, onde minha turma teve que fazer uma história sobre o Uirapuru, uma ave que vive na Floresta Amazônica.

Em 2001, a escola Tia Neca mudou de nome. Passou a chamar-se Instituto Santa Clara. Cheguei a iniciar a 3ª série, só que a Vice-Diretora Shirley (a mesma que me brigou comigo no Jardim III) disse que eu e mais duas amigas estávamos adiantadas e, portanto, podíamos pular de série. Lembro que cheguei a fazer uma prova para ver se realmente eu estaria apta a cursar a 4ª série. Eu passei na prova e, com a autorização dos meus pais, fui para a série seguinte. Lembro que achei o máximo, pois seria uma das mais novas da turma e também por ser um ano a menos de estudo. Mas no início foi difícil para mim e minhas amigas, pois os outros alunos não nos receberam muito bem. Como lembranças marcantes dessa época, tenho a formatura do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

A 5ª série, em 2002, foi um tempo de transição, pois comecei a estudar no Centro Educacional Delta, colégio particular de Planaltina, de maior porte, em que estudei até o Ensino Médio. Novos professores, novos colegas e novas matérias como Artes - Música, Educação Física, Ética e Redação passaram a fazer parte do meu mundo. O material didático da escola era o livro do Sistema de Ensino Positivo. Lembro que foi uma das séries que eu mais gostei, pois o colégio era muito bom, em termos de estrutura física, instalações e professores. Além disso, a turma era muito unida. Falando do ensino propriamente, lembro que eu me saía bem nas matérias. Só não gostava muito de Matemática. Outra novidade era a leitura obrigatória de livros. Entre os mais marcantes dessa época estão “o Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda” e “Segura Peão”.

A 6ª série, em 2003, foi um momento difícil. No 1º bimestre eu fiquei para recuperação nas matérias de Ciências e Matemática. O pior é que eu não entendia o porquê da nota baixa em Ciências, pois gostava da matéria. Nessa época, minha avó morreu, então ficou pior ainda. Nos bimestres seguintes, eu recuperei minha nota em Ciências. Português eu era mediana. Gostava mais das aulas de leitura e interpretação de textos, do que das aulas de

Gramática. A professora de Português era muito inteligente e engraçada, tinha sempre uma história divertida na ponta da língua. Então eu acho que isso me ajudava a prestar atenção nas aulas dela. Redação eu também gostava bastante. Como livro marcante dessa série tem um muito bacana: “Leopoldina – A princesa do Brasil”. Esse livro despertou-me o interesse pela História. Já em Matemática eu estava péssima, tirava notas muito abaixo da média nas provas. Eu não queria saber de estudar, passava um bom tempo brincando na rua e era muito noveleira. Só estudava na véspera da prova. Ao mesmo tempo, sofria muita pressão em casa. Minha família me criticava muito pelas notas em Matemática. Chegando o último bimestre do ano, eu decidi estudar de verdade para a matéria. Peguei os exercícios do caderno e comecei a resolvê-los. Tirei 10 nas duas provas do bimestre e fui elogiada por todos. Minha relação com a Matemática mudou a partir daí, pois eu vi que o problema não estava na matéria nem no professor, mas no meu comportamento.

Nas sétima e oitava séries eu realmente passei a estudar e tirava nota boa em todas as matérias. Fui aluna destaque diversas vezes. Das disciplinas novas como Física, Química, Geometria e Laboratório, eu só não gostava de Geometria, principalmente no que diz respeito à matéria de ângulos. Nessa época gostei de ler todos os livros recomendados pela escola: “Irmão Negro”, “Hamlet”, “A Odisseia”, “O Destino de Perseu”, “Câmera na mão o Guarani no Coração”, “Carpe Diem – O crime bate à porta”, “A dama das Camélias”, “A Moreninha” (que é uma história muito linda), entre outros. Nessa época, gostava muito de escrever poeminhas e sonetos. Nunca tive dificuldade em escrever, mas sim para falar (sou tímida) e até estranhava um pouco quando meus colegas diziam não gostar de ler/escrever.

Já no Ensino Médio, de 2006 a 2008, eu continuei a ser aluna destaque, porém eu não gostava mais da escola como antes, pois era muita pressão por causa do Vestibular, tudo era voltado para o Vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Passei a ler mais os jornais por causa do PAS. No 1º ano eu fiquei nos primeiros lugares na Maratona de Química, e olha que eu nem gostava muito dessa disciplina. Minhas matérias preferidas eram, sem sombra de dúvidas, Literatura e Geografia. Gostava muito de Literatura, era a única matéria em que eu não me sentia obrigada a estudar. O mesmo com Geografia, pois eu amo conhecer sobre os países, sua cultura, suas relações econômicas, políticas. Chegando no 3º ano, eu perdi o foco no final, já estava exausta da rotina de estudos, pois tudo o que se fazia e pensava era no Vestibular e fiquei muito estressada com essa situação, a ponto de parar no hospital por causa disso. A grande decepção veio quando, por poucos pontos, não passei em Relações

Internacionais, curso que eu, na época, queria fazer. Mas no segundo vestibular de 2009 optei por Pedagogia, acreditando, no fundo do coração, que fizera uma boa escolha.

A Famosa UnB

Tão engraçado e estranho o fato de me esforçar tanto para estudar em um lugar que eu nem conhecia. Eu nem ao menos sabia a localização da Universidade de Brasília. Quando fui fazer a matrícula, me assustei com o tamanho do campus e com a precariedade das instalações físicas. Era tudo tão novo! Mais surpresa fiquei quando, na maioria das aulas, nós sentávamos em círculo e os professores pediam muito a nossa participação. No meu Ensino Médio, os alunos sempre sentavam enfileirados e os professores eram bem rígidos, por isso nem gostava muito de abrir a boca na sala de aula. Na universidade, tive a oportunidade de falar e participar mais, sendo este processo muito importante para eu própria me conhecer e perder aos poucos a timidez que tanto me atrapalhava.

Caminhos percorridos ao longo do curso

Embora não tenha sido a minha primeira escolha no vestibular, tenho certeza de que Deus me colocou no lugar certo, pois desde o primeiro semestre gostei muito do curso, das matérias, em que pude ter contato com áreas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outras. A partir desse interesse pela Pedagogia, fui me engajando nas atividades, participando das semanas universitárias, congressos, colóquios e seminários sobre a educação.

No primeiro semestre, as disciplinas mais importantes para mim foram: Antropologia e Educação, que me propiciou uma visita ao Aterro Sanitário Controlado da Estrutural, onde pude ver a deplorável situação dos catadores de lixo; e Perspectivas do Desenvolvimento Humano, em que pude ter contato com as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Neste mesmo período, a Semana Universitária de 2009 foi um evento muito importante para mim, pois além de participar de diversas atividades, pude entrar em contato com outras áreas, além da Pedagogia, neste “mundo” até então, desconhecido para mim. Senti-me honrada por estudar em uma das melhores instituições do país, que serviu para me aproximar dos colegas e ver o tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) acontecendo na prática.

Já no segundo e terceiro semestres, durante a disciplina Projeto 2, pude ver que a Pedagogia ia muito além da sala de aula. Daí o meu maior interesse pelo curso, por ser um campo com amplas áreas de atuação, como Pedagogia Empresarial, Hospitalar, entre outras. A matéria Pesquisa Em Educação foi de suma importância para me familiarizar com as etapas de construção de uma pesquisa acadêmica. Na disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, o mais marcante foi realizar um trabalho de pesquisa em que pude ver as dificuldades que cadeirantes têm no processo de locomoção pela UnB e pela Rodoviária de Brasília. O projeto 3 (fase 1) de Orientação Vocacional Profissional (OVP), constituiu-se em um momento riquíssimo em que eu e demais alunos, durante alguns encontros, fomos realizar uma oficina de OVP para alunos do Ensino Médio da Escola Setor Leste, divulgando informações sobre os cursos da UnB e compartilhando experiências. Nesta mesma época participei, como monitora no estande de Pedagogia, da Mostra de Cursos da UnB em que eu e colegas explanamos informações sobre o curso a alunos, professores e comunidade em geral. Creio que tais pessoas, principalmente estudantes do Ensino Médio de escolas do DF, saíram com uma visão mudada sobre a função do pedagogo e as áreas em que o mesmo pode atuar. Quase a maioria desses alunos pensava que o pedagogo só atuava como professor da Educação Infantil.

No quarto e quinto semestres, as matérias como Processo de Alfabetização, Ciência e Tecnologia e Educação em Matemática foram as que mais articularam a teoria com a prática. Nesta época, fui contemplada para participar do Programa de Iniciação Científica (ProIC) 2011-2012, com o plano intitulado “Contexto de Uso de Filmes, Documentários e Desenhos animados no ensino de Ciências” sob a orientação da professora Maria Helena da Silva Carneiro. Foi um momento muito rico e importante da minha vida acadêmica na UnB, que propiciou, com certeza, o aperfeiçoamento de minha formação técnico-científica. Também participei da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2011 como expositora nos estandes do Museu Virtual de Ciências, no qual apresentamos os livros paradidáticos elaborados na disciplina de ensino de Ciência e Tecnologia aos alunos do ensino fundamental de escolas do DF; e no de Orientação Vocacional Profissional, em que conversamos com os visitantes sobre a escolha profissional, momento muito importante na vida de uma pessoa.

Durante o sexto e sétimo períodos, estagiei no Centro de Solução de Conflitos e de Cidadania do Programa Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do DF e Territórios (TJDFT). A Justiça Restaurativa (JR) trabalha de uma forma diferente da justiça

convencional. É um espaço onde vítimas e ofensores, junto aos mediadores, expõem as suas necessidades, medos e desejos, e através de um consenso entre vítimas e ofensores, chegam a uma solução. A justiça Restaurativa baseia-se em uma educação voltada para a paz, na resolução de conflitos de forma pacífica e consensual. Sem dúvida alguma, aprendiz bastante, saindo de lá com um a nova forma de olhar as situações de conflito.

Nas fases seguintes fases (2 e 3) do Projeto 3 e no Projeto 4, tive contato através da querida professora Teresa Cristina Siqueira, com a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici. Desde então, venho realizando estudos nessa área da Psicologia Social.

A descoberta do meu tema de pesquisa

No início de 2010, uma viagem a Ilha Margarita (Caribe venezuelano) me marcou. Não só pelo fato conhecer as famosas águas caribenhas, mas porque durante o percurso de Pacaraima (município de Roraima) até a fronteira venezuelana, o taxista apontou para mulheres e homens na estrada e me disse: “*São índios!*”. Sim, essas pessoas tinham traços indígenas, mas logo pensei: como assim são índios se estão vestidos normalmente (com camisa, short, sandálias de dedo) e ainda andando de bicicleta? Tal fato me deixara muito pensativa, pois desde as séries iniciais da Educação Infantil fui “ensinada” que os povos indígenas viviam dentro da mata, moravam em uma oca feita de palha, e andavam de tanga ou nus com o cocar na cabeça. No dia 19 de Abril, em que se comemora o Dia do Índio nas escolas, nós, alunos, tínhamos os rostos pintados com tinta guache e éramos fantasiados de índio.

Posteriormente, no segundo semestre, durante a disciplina Organização da Educação Brasileira, fizemos um trabalho sobre educação indígena. Estudando sobre o assunto, Na ocasião, pude entrevistar um estudante indígena da tribo potiguara, da UnB, graduando em Nutrição. Pude então, conhecer mais sobre o modo de vida de seu povo, das suas lutas. A partir dessa entrevista, vi o quanto a minha imagem sobre estes povos indígenas era estereotipada e equivocada.

Naquele momento, senti-me inquieta, desconfortável, e questionei-me: Como educadora, como poderia transmitir o ensino sobre os povos indígenas aos alunos na escola destituído dessa visão preconceituosa e estereotipada, se a própria escola, através dos

professores e dos livros didáticos transmite essa visão? A partir desse trabalho interessei-me por esse tema e quero realizar um trabalho investigativo sobre o mesmo, fazendo os seguintes questionamentos: Será que o ensino da cultura e história indígenas nas escolas brasileiras sofreu alguma alteração, e consequentemente a representação dos alunos sobre os povos indígenas mudou? O que a Lei 11.645, que institui a obrigatoriedade do estudo e da história e cultura indígena nas escolas, representa?

Creio que o curso de Pedagogia me propiciou uma leitura crítica e mais reflexiva do mundo, ou seja, um aprofundamento sobre as pessoas, sobre a vida, sobre mim. Sem sombras de dúvida, a universidade me concedeu muitas oportunidades de evoluir como pessoa, acreditar em um mundo melhor e lutar por condições dignas para a Educação! Hoje eu vejo o quanto a educação e o incentivo da minha família foram importantes para eu ter chegado onde estou.

SEGUNDA PARTE

INTRODUÇÃO

Pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1997 constatou, por meio do material genético, que 45 milhões de pessoas da população têm ascendência ameríndia. Mas ao contrário do que se pensa, muitos brasileiros não sabem quem são e onde estão os povos indígenas.

Este fato, muito possivelmente, é reflexo da forma com que a temática indígena é abordada na escola. Recordo que na minha trajetória escolar, principalmente no dia de comemoração ao índio, os alunos eram fantasiados com uma pena e uma tanga confeccionada de jornal. Tínhamos os rostos pintados com tinta para representar a pintura corporal desses povos e fazíamos rodinhas cantando a música “Brincar de índio”. Sendo assim, era ensinado nas escolas “A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci.” (GRUPIONI, 2004, p. 483)

A representação social é um conhecimento útil para compreender como são engendradas e efetuadas as trocas simbólicas em nossas relações sociais, como interpretamos o mundo e os outros. Segundo Jodelet (2001, p. 21) são consideradas como um fenômeno que engloba “elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.” Dessa forma, possibilitam entender o pensamento dos grupos sociais em sua diversidade, especialmente em contextos interculturais.

Sendo a escola um lugar onde se formam as primeiras representações sociais, é de extrema importância conhecer que representações estão sendo elaboradas nesta instituição sobre os povos indígenas, já que estes são responsáveis por grande parte da diversidade cultural do Brasil: São cerca de 300 povos nativos.

Recentemente a Lei 11. 645 (BRASIL, 2008) instituiu a obrigatoriedade do estudo da cultura e da história indígenas nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, com vistas a preencher uma lacuna com relação à falta de conhecimentos e informações a respeito desses povos: “num país formado por uma gritante diversidade, causamos admiração a precariedade do conhecimento que a sociedade brasileira tem a respeito da etnia indígena, apesar dessa humanidade constituir-se como nossa ancestralidade primeira” (BORBA; MENDONÇA, 2006, p.1)

Conforme exposto anteriormente, o presente estudo tem como **objetivo geral** identificar as representações sociais dos alunos dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas. Como **objetivo específico**, espera-se observar o que é ensinado na escola a esses alunos sobre a cultura e história indígenas, especialmente no dia 19 de abril, em que se comemora o dia do índio.

Tendo em vista essas questões, a realização dessa pesquisa será importante para caracterizar as representações sociais que os alunos brasileiros têm dos povos indígenas e futuramente estabelecer estratégias de ação com base em práticas pedagógicas que estabeleçam não só o respeito, mas o reconhecimento e o diálogo com os povos indígenas que são também cidadãos da sociedade brasileira, tendo inclusive seus direitos assegurados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). É necessária uma compreensão sobre a importância dos povos indígenas na contemporaneidade, compreensão essa que se dará com base em uma educação que respeite e reconheça a diversidade cultural dos povos indígenas, com vistas a um diálogo intercultural.

CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 O QUE SE ENTENDE?

Na contemporaneidade, milhares de informações e notícias chegam aos nossos ouvidos, sejam por meio de jornais, noticiários, programas de televisão, rádio, pela rede mundial de computadores, entre outros. Em nossos contextos de vivência, em casa, na escola, no trabalho, somos instados a falar sobre tais acontecimentos tentando explica-los e tomando posição sobre eles.

Por meio destas interações, surgem os universos consensuais, onde as pessoas têm a liberdade de falar em nome do grupo ao qual pertencem e de expressar ideias e opiniões, criando um laço de pertencimento social ao grupo, o que permite a sua consolidação e estabilidade. São nestes universos consensuais que circulam as Representações Sociais (RS), produzidas e transmitidas a todo o momento pela sociedade.

Por Representações Sociais, Moscovici (2010, p. 46) assim as define:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.

As representações sociais são um conhecimento originário do senso comum, conhecimentos oriundos de tradições e experiências compartilhadas e por “fragmentos de teorias científicas, transformados para servir à vida cotidiana” (ANADON E MACHADO, 2011, p. 14). Na mesma linha de pensamento, Bertolani e Leite (2009, p. 295) afirmam que as representações sociais são provenientes dos saberes de senso comum das sociedades contemporâneas,

as quais são fortemente marcadas pela fluidez, pela acentuada presença dos meios de comunicação de massa, pela apropriação e reelaboração, no âmbito do senso comum, de objetos formulados primeiramente no mundo acadêmico, pela ampla diversidade de ambientes sociais.

Sendo assim, as representações sociais são uma forma de conhecimento elaborada por meio de interações e comunicações sociais para mostrar-se útil ao cotidiano das pessoas, à realidade de cada uma delas, uma forma de comunicar aquilo que nós já sabemos, de partilhar e compartilhar ideias, para interpretar a realidade que nos cerca no intuito de orientar nossos comportamentos e condutas.

1. 2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: HISTÓRICO

Serge Moscovici introduz a noção de Representação Social em 1961, em seu estudo sobre Representação Social da Psicanálise relatado na obra “La Psicanalyse: Son image et son public”, em que mostra como a Psicanálise, uma teoria científica, penetrou o pensamento da população parisiense de diferentes formas de acordo com os diversos contextos social, político e cultural dos grupos ali existentes na capital francesa. Ou seja, como uma teoria científica, ao deixar seu contexto de origem, é modificada e transformada de modo particular por cada uma das camadas sociais em que penetra.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Moscovici e continuamente aperfeiçoada por seus colaboradores, constitui-se em um avanço em termos teóricos para a Psicologia Social, uma vez que supera os pressupostos de sua vertente individualista (predominante nos Estados Unidos) que limita o estudo do indivíduo ao rejeitar os determinantes sociais, desconsiderando a influência da sociedade sobre o indivíduo.

Em contraposição a este aspecto estritamente individualista da Psicologia Social, Moscovici retoma a noção de representações (coletivas) da Sociologia de Durkheim. Porém, na perspectiva do sociólogo “as representações coletivas, por serem frutos de acontecimentos sociais, se constituem em um fato social e, como tal é resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual.” (CRUSOÉ, 2004, p. 106). De acordo com a concepção durkheimiana, seria um erro encontrar a causa dos fenômenos sociais nos indivíduos, pois a sociedade ao ser formada pela soma dos indivíduos, “dessa junção resulta algo maior, que se traduz no conceito de consciência coletiva, uma categoria ontológica, que resulta em um todo maior que as partes.” (BERTOLANI; LEITE, 2009, p. 294). Para Durkheim, havia uma separação entre o pensamento individual e o pensamento coletivo: ‘As representações

individuais seriam da responsabilidade da Psicologia, enquanto a Sociologia ficaria encarregada das representações coletivas.

Ademais, Durkheim, na elaboração do conceito de representações coletivas, refere-se, por exemplo, a fenômenos como ciência, ideologia, mitos, de forma muito genérica, sem dar explicação de como surgiram. Estas representações coletivas têm um caráter estático, irreduzível, que não seriam adequadas ao estudo das sociedades modernas pelo fato da rapidez na circulação das representações e pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos. ALVES-MAZZOTTI (2008). Como afirma Duveen (2010, p.15), Durkheim enxergava-as “como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo”.

E Moscovici (2010, p. 28), ao descrever as representações sociais como fenômenos específicos que necessitam de descrição e explicação, chama atenção para o caráter dinâmico e plástico das mesmas: “são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências”.

Portanto, ao fazer considerações de viés tanto psicológico como social na busca de uma Psicologia Social “mais social” e ao recorrer à perspectiva sociologizante de Durkheim, Moscovici, conforme Alvez-Mazzoti (2008, p. 22), vai além desta perspectiva:

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

Dessa forma, as Representações Sociais devem ser entendidas dentro de um contexto maior: o de elaboração da psicologia social do conhecimento que se ocupa fundamentalmente em entender como o conhecimento é construído e partilhado pelas pessoas em seus contextos de vivência. Através desta perspectiva, de acordo com Duveen (2010, p.9), para a psicologia social, o conhecimento é sempre elaborado “através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados”. A Teoria das Representações Sociais

preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum. (CRUSOÉ, 2004, p.106)

As Representações Sociais fogem da separação entre senso comum e conhecimento científico, ao valorizar o pensamento constituído pelo social, o conhecimento voltado para a realidade. Dessa forma, as Representações Sociais superam a dualidade entre sujeito e objeto, já que este não existe por si só, mas sim em relação ao sujeito ou a um grupo. As representações sociais servem de ponte entre o indivíduo e o objeto de conhecimento (que pode ser) material, social, humano. Nesse processo, não há só a reprodução do objeto, mas a sua reconstrução. Ao mesmo tempo em que o objeto é modificado, o indivíduo também o é, pois ele não é somente o receptor passivo de ideias e pensamentos vindos de outros, como se fosse uma caixa-preta que armazena a informação e não produz nada de novo por si próprio. Pelo contrário, o sujeito quando faz a representação de determinado objeto, se constitui como sujeito, assumindo um papel ativo na construção da realidade. Estudar este tipo de conhecimento proveniente do senso comum permite compreender outras formas de conhecimento, em que a representação contém características tanto do objeto a que se refere como do sujeito que o representa, o que quer dizer que as representações não se comportam somente como atributos do exterior ao sujeito, já que não há a separação entre o universo interior e exterior do indivíduo. “Dito de outra forma, a representação não é um reflexo de um objecto, mas um produto do confronto da atividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objeto” Abric (1987, apud VALA, 2006, p. 461).

A representação é social por que é gerada na sociedade, na medida em que é produzida e partilhada por um conjunto de indivíduos. Ela reflete a forma de pensar e agir do grupo em que foi criada, ou seja, traz à tona a identidade grupal. O fator crucial nas representações, enquanto presentes nas interações entre pessoas e grupos, é o seu caráter de mudanças, pelo qual as RS têm o poder de influenciar o comportamento de um indivíduo dentro do grupo social no qual está inserido.

Nesse campo, há de se considerar a importância do contexto na análise das representações sociais, uma vez que elas estão intrinsecamente vinculadas ao seu contexto cultural, econômico e social onde foram produzidas, uma vez que a diversidade das ideias coletivas presentes nas sociedades modernas já mostra a heterogeneidade dentro das

sociedades, o que reflete uma “distribuição desigual do poder e geram uma heterogeneidade de representações”. (DUVEEN, 2010, p.15)

Para uma melhor compreensão, Moscovici agrupou as representações sociais em tipos:

- a) Hegemônicas: São compartilhadas de geração em geração e viabilizam a estrutura e estabilidade do grupo. São aquelas representações que estão fortemente arraigadas no imaginário social, são, de maneira geral, uniformes e apresentam caráter coercitivo.
- b) Emancipadas: Refletem a troca de significados pelos grupos em relação a um mesmo objeto. Estas representações possuem relativa autonomia e circulam entre os grupos que as criaram.
- c) Polêmicas: São geradas por meio de conflitos sociais. Segundo Vala (2006, p. 463) elas “são determinadas pelas relações antagonistas ou de diferenciação entre grupos sociais e refletem pontos de vista exclusivos sobre um mesmo objeto”.

Essas distinções não apresentam um caráter meramente didático, mas foram feitas para mostrar como as representações são diversas, levando em conta a complexidade das relações sociais.

Em relação a uma análise psicossociológica, mediante os contextos de comunicação pelos quais as representações são criadas e transmitidas de diversas formas de acordo com as diferentes modalidades de comunicação. Moscovici analisou as formas do discurso de representações sociais presentes em sistemas de comunicação: a propagação, a difusão e a propaganda:

- a) Propagação: relacionada a forma de comunicação produzida pelo e para próprio grupo que a criou. Visa integrar um objeto novo ao sistema de valores daquele grupo, sem que cause perturbação à ordem desse grupo. Essa forma de comunicação é encontrada, por exemplo, na Igreja.
- b) Difusão: é dirigida a todos os públicos. Informações sobre algum objeto são transmitidas sem considerar a diferenciações sociais entre os grupos. Nesta forma de comunicação, as opiniões podem divergir.

- c) Propaganda: As informações sobre os objetos são transmitidas de maneira que sejam percebidas as diferenças e os conflitos sociais entre os grupos.

Quanto a sua estrutura, as representações sociais seriam organizadas em três dimensões: A informação, que é o conjunto organizado de ideias que o grupo possui acerca de determinado objeto; a atitude, que refere-se à orientação com relação ao objeto representado; e o campo de representação que diz respeito à imagem, ao aspecto focalizado que o grupo tem a respeito do objeto. (SÁ, 1996).

1.3 CONCEITOS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

As representações possuem duas faces interdependentes, a icônica e a simbólica, como se fossem a frente e o verso de uma folha. Isto significa que cada representação do objeto corresponde a uma imagem atribuída a um sentido e todo sentido a uma imagem.

O propósito maior das Representações Sociais é tornar algo não-familiar em familiar. Como afirma Moscovici (2010, p. 55): “a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas”. Ou seja, tudo que é incomum, anormal, que sai da zona de conforto e que representa um conflito, fazemos representações destas coisas para torna-las familiares ao nosso repertório que é, neste processo, enriquecido. Este propósito maior, a familiarização (transformação de algo estranho e incomum em algo familiar e algo usual), é efetivada através de dois mecanismos básicos: Ancoragem e Objetivação. Conforme Moscovici (2010, p. 61):

Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar.

A ancoragem é transformar “algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de categoria que nós pensamos ser apropriada” Moscovici (2010, p. 61). Portanto, a ancoragem é um processo pelo qual algo considerado como anormal e estranho é incorporado em uma categoria para que

faça sentido e seja coerente. Tem o objetivo primordial de facilitar a compreensão das pessoas acerca de determinados acontecimentos, fatos e organizar as relações sociais.

Através disso, podemos representar esse objeto e imaginá-lo, confinando-o “a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe.” (MOSCOVICI, 2010, p. 63). Ou seja, podemos representar esse objeto de acordo com o que é familiar, faça sentido e esteja de acordo com nosso sistema de referências.

O processo de ancoragem refere-se a integração do objeto representado a um pensamento já existente. Conforme Jodelet (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29), a ancoragem trata da utilidade que tal representação terá, na medida em que atribui uma teia de significações e sentido ao objeto, de acordo com os valores dominantes nos diversos grupos existentes na sociedade. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 29): “esse jogo de significações externas ao qual o objeto é associado se reflete nas relações entre os elementos da representação” Ainda de acordo com a autora, “a escolha de tais perspectivas é ditada pelos valores e crenças do grupo, podendo-se dizer, então, que ele expressa sua identidade pelos sentidos que imprime as suas representações”.

Ancorar é um processo complexo, pois ao mesmo tempo em que uma nova representação se ancora em uma representação já existente, esta velha representação também é transformada e reelaborada. Pela ancoragem, os grupos classificam, categorizam e rotulam os objetos e dessa forma, ditam as relações e interações com os mesmos.

Na definição de mecanismos que geram as representações, Jodelet (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 28) define a objetivação como um processo que serve de base, dá estrutura e corpo aos esquemas conceituais. Há três fases no processo de objetivação: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

- a) Na fase da construção seletiva, as informações sobre algum fato ou objeto são apropriadas pelo sujeito. Porém, algumas informações são retidas enquanto outras são simplesmente esquecidas ou ignoradas. Este procedimento de reter algumas informações e ignorar outras está intrinsecamente relacionado ao contexto sociocultural em que o sujeito está inserido. É este contexto que define o que está de

acordo ou não com os padrões e valores dominantes naquela sociedade. Há então, uma seleção das informações pertinentes aos valores do grupo.

- b) Na fase de esquematização, há a formação de uma imagem que irá nitidamente revelar os elementos do objeto representado. Daí resultará o núcleo ou esquema figurativo. Este núcleo figurativo é o que dará estabilidade a esta representação. E esta estabilidade e materialidade “conferem-lhe o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade”. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29).
- c) Na fase de naturalização há a concretude e materialidade dos elementos do núcleo figurativo, que será vista na integração dos elementos à realidade cotidiana, no sentido de orientar as condutas.

Em síntese, a objetivação é a reprodução de um conceito em uma imagem. Torna familiar o que antes era desconhecido, o abstrato em concreto Estabelece relação entre a ideia e o significado. As informações sobre determinado objeto passam por uma organização a fim de que possam adquirir uma imagem coerente, possuindo assim um caráter autônomo.

1.4 FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sobre a funcionalidade das representações sociais, Abric (apud SÁ, 1996, p. 44) atribui a elas quatro funções essenciais:

- a) Função do saber: As representações sociais (RS) permitem aos indivíduos e grupos conhecer e explicar a realidade através dos conhecimentos originários do senso comum e assim “integrar os a um quadro assimilável e compreensível para eles em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem”. (SÁ, 1996, p. 44). Na época do Brasil Colonial, criaram o mito de que de que comer manga com leite não faria bem ao organismo. Atualmente, por meio da mídia e dos órgãos de comunicação, já se sabe que esta mistura não provoca danos ao nosso corpo, sendo até considerada saudável por alguns nutricionistas, apesar desse mito sobreviver até hoje no imaginário social.
- b) Função identitária: As representações sociais (RS) dão identidade aos grupos que as criam e permitem que a marca social de cada grupo, ou seja, a sua especificidade que o distingue dos

demais esteja presente. Essa identidade social está de acordo com as normas e regras de cada grupo. Temos como exemplo, o grupo chamado “emo”, tribo urbana, que para mostrar sua identidade criam a sua maneira de se comportar (emotivos), de se vestir (vestes pretas, cabelos coloridos, franjas caídas sobre os olhos), etc.

- c) Função de orientação: Essa função, por sua vez, permite orientar os comportamentos, condutas e práticas. De acordo Sá (1996, p. 44)

A representação produz igualmente *um sistema de antecipações e de expectativas*, constituindo portanto uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme à representação.

Sendo assim, a representação apresenta o seu caráter prescritivo, ou seja, contorna o que é permitido, aceitável ou não, de acordo com o contexto social de cada representação. Ela decreta o que deve ser feito e pensado. Essa função é, a priori, a função chave da representação social, já que a distingue dos outros sistemas como ideologia e a ciência. (SÁ, 1996). Como exemplo, conforme expresso no Alcorão, os seguidores do Islamismo não podem comer carne de porco.

- d) Função justificadora: As representações, ao orientarem as condutas e comportamentos, também os justificam. No exemplo citado acima, o fato de o porco ser um animal sujo e considerado como um dos que mais transmite doenças ao homem seriam também fatos justificadores para os seguidores do Islã não comerem carne de porco.

1. 5 ABORDAGENS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme Farr (apud SÁ, 1996, p. 17), uma das singularidades da TRS é o fato de ela não dar prioridade ou exclusividade a nenhum método particular de pesquisa, uma vez que há uma pluralidade de metodologias que podem ser empregadas nas pesquisas sobre Representações Sociais. Dessa forma, a sua aplicabilidade permite diálogos com outras áreas além da Psicologia, como a Educação, Saúde, Antropologia, Sociologia, entre outras. A TRS apresenta-se também como um campo multidimensional, pois são amplas as possibilidades de objetos de representação.

Pela própria complexidade da noção de Representações Sociais, Moscovici relutou em elaborar uma definição precisa para o fenômeno. Isso possibilitou com que colaboradores de Moscovici complementassem a grande Teoria das Representações Sociais, aperfeiçoando o campo teórico e metodológico com abordagens complementares.

Uma das abordagens é a antropológica ou processual, que centra sua ênfase no processo de formação das representações sociais. Desenvolvida por Denise Jodelet, responsável pela sistematização do campo das representações sociais, esta abordagem destaca o caráter etnográfico e antropológico, dando continuidade às proposições originais de Moscovici. Como afirma Jodelet (2001, apud VALOIS, 2012, p. 23):

A abordagem processual permite apreender o conteúdo das representações, ou seja, seus elementos constituintes, que podem ser: informativos, cognitivos, ideológico, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens. Utiliza para tal métodos de enquete, entrevista, questionário ou tratamento de material verbal registrado em documentos.

Outra abordagem é a relacional. O precursor dessa corrente, William Doise (apud SÁ, 1996, p. 33) afirma que as representações sociais funcionam como “princípios geradores de tomada de posição”. O autor estuda as relações entre os processos sociais e cognitivos na análise das representações sociais, seguindo uma linha sociológica.

A abordagem estrutural desponta nas pesquisas ultimamente por permitir observar a mudança e a transformação das representações sociais a partir das práticas sociais e por utilizar de uma análise experimental. Em desenvolvimento a essa abordagem, Jean Claude Abric elabora a Teoria do Núcleo Central (TNC), descrita a seguir.

1. 6 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para Abric, o comportamento dos sujeitos e grupos não é definido pelas características objetivas da situação, mas pelas representações que estes possuem da situação. Para o autor, a representação antecede a ação. Para tanto, a fim de compreender a relação entre representação e ação, Abric cria a Teoria do Núcleo Central (TNC). Ele acredita que a representação só torna-se conhecida quando for organizada em torno de um núcleo central, que vai determinar a sua significação, coerência e organização interna:

O conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação. (ABRIC, 1996, p.10)

A representação de um objeto possui um conjunto de ideias e elementos que (organizados hierarquicamente) são agrupados em torno de um núcleo central que determinará a ação do sujeito sobre esse objeto. O núcleo central, por ser estável, é o que mais resiste à mudança, sendo que qualquer modificação nele muda completamente a representação. O núcleo central tem funções de: geração, organização e estabilização (resistência à mudança). A função geradora cria um sentido, um valor aos elementos da representação. A função organizadora do núcleo central agrupará os elementos da representação, enquanto a função estabilizadora dará resistência ao núcleo central. (SÁ, 1996; CRUSOÉ, 2004). Abric atribui a importância do núcleo central com vistas a conhecer o próprio objeto que está sendo representado, pois os elementos que fazem parte do núcleo central são associados diretamente ao objeto e, por isso, significativos. O núcleo central possui aspectos normativos, inerentes aos valores, atitudes, crenças do grupo com relação ao objeto representado, e aspectos funcionais que se relacionam às características do objeto.

O núcleo central ainda possui as características de consensualidade, é compartilhado por todos; permanência, que dá continuidade à representação; e está ligado à memória coletiva do grupo.

A representação ainda possui elementos do núcleo periférico, cuja função é determinada pelo núcleo central. Os periféricos possuem as funções de: concretização, regulação (adaptação da representação) e defesa do núcleo central, sendo ainda responsáveis por sua atualização. O Sistema periférico é, portanto, heterogêneo, flexível. Conforme Sá (1996, p. 74): “Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração a representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, a suas experiências sociais, ao seu vivido”. Ele ainda suporta as contradições da representação. Apesar de ser periférico, esse sistema possui um papel fundamental em cada representação.

A representação social, entendida sob o olhar da TNC, é vista tanto em termos de produto como em termos de processo. Enquanto produto, a Representação social é o conjunto de opiniões e conhecimentos acerca de determinado objeto, pessoas, fato social

etc. Já como processo, a representação social resultará na elaboração da representação enquanto produto, ou seja, é transformar algo em um objeto de conhecimento.

Figura 1- Quadro Comparativo entre os Sistemas Central e Periférico.

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido	
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:
Gera a significação da representação	Permite adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o Sistema Central

Abric (1994 apud SÁ. 1996, p. 74-75)

Observa-se, através deste quadro que o Sistema Central é mais cristalizado, estável e resistente às mudanças. Já o Sistema Periférico é flexível e suporta contradições, permitindo assim, a diferenciação de conteúdo.

1. 7 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

As Representações Sociais vêm ganhando destaque nos últimos anos na área educacional, tornando-se um recurso útil para compreender certas práticas que acontecem na escola e como os atores escolares interpretam e produzem conhecimento nas relações cotidianas.

Gilly é um dos teóricos que realiza estudos das representações sociais no campo educativo. Segundo o autor, são poucas as pesquisas nesse campo em que as representações ocupam um lugar central. Ele menciona as RS como uma noção que permite compreender fatores sociais que permeiam o processo educativo que “aparece como um campo privilegiado

para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (GILLY, 2002, p. 233)

Dessa forma, a escola é um lugar propício para a formação de representações sociais, uma vez que recebe distintos públicos, sujeitos de diversos grupos sociais que divergem quanto aos seus objetivos e interesses. Cada um desses grupos formula através de suas vivências, diferentes sistemas de representações sociais e discursos sobre a escola e o processo educativo. Neste caso, as RS dão base para entender como está sendo desenvolvido o processo educativo e pedagógico, bem como a construção de saberes em sala de aula e que fatores sociais interferem nesse processo.

Sendo assim é importante ressaltar a importância das Representações Sociais na educação, como um campo de amplas possibilidades para a análise da realidade educacional, pois o

fato da teoria das representações sociais considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que, identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula. (CRUSOÉ, 2004, p. 113).

Portanto, especificamente em relação ao papel do professor, é importante que o mesmo tenha uma postura investigativa sobre os fenômenos educativos que permeiam a escola, que conheça as representações sociais que os alunos têm sobre determinados objetos de estudo para que veja como os discentes se relacionam com esses objetos, como se apropriam do conhecimento transmitido em sala de aula e a posteriori, estabeleça estratégias de ensino e aprendizagem.

No capítulo posterior, são tecidas breves considerações sobre quem são os povos indígenas, sua população, direitos e como eles são retratados nas escolas, através dos livros didáticos, além de trazer o que os documentos oficiais sobre o estudo da cultura e história indígenas nas escolas estabelecem para esse ensino.

CAPÍTULO 2 – OS POVOS INDÍGENAS

2.1 POPULAÇÃO INDÍGENA

O estudo de representações sociais sobre os povos indígenas permite compreender o pensamento social de determinado grupo sobre os povos indígenas que, espalhados pelo território brasileiro, são desconhecidos por boa parte da população. Segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹ existem atualmente no Brasil cerca de 897 mil indígenas², o que corresponde a aproximadamente 0,4% da população brasileira. Desse total, 572 mil (63,8%) viviam em área rural e 36, 2% residiam em área urbana. Possuidores de um enorme legado cultural, eles estão agrupados em torno de 305 etnias, falantes de mais de 200 línguas nativas. Contrariando a tese de que desapareceriam do território brasileiro, seja pela extinção ou pelo processo de assimilação (MONTEIRO, 2004; RIBEIRO, 1995), a população indígena possui uma taxa de crescimento estimada em torno de 3,5% ao ano.

2.2 QUEM SÃO?

Mas quem são os indígenas? Essa é uma questão complexa. Em um primeiro momento, pensando que chegaram à Índia, os navegadores europeus, por volta do século XVI, denominaram de “índios” todos os povos nativos que habitavam o continente americano, ignorando, dessa forma as diferenças culturais e linguísticas existentes entre os mesmos. Essa nomenclatura genérica e errônea tornou-se usual e é utilizada por boa parte da sociedade brasileira para caracterizar as comunidades indígenas que aqui vivem.

Segundo Paz (2013, p. 23), “o uso politicamente correto seria indicar cada povo pelo seu próprio nome, pois cada povo é singular em sua cosmovisão e modo de vida e tem língua própria”. Por exemplo, temos os povos Yanomami, os Guarani, os Xavante, Kariri, os Pankararu, os Baniwa, os Terena, os Potiguar, os Karajá, os Fulniô, entre tantos outros. Ou

¹<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2194>

²O IBGE adotou o critério da autoidentificação nestas estimativas. Não estão contabilizadas as tribos indígenas isoladas

seja, cada um desses povos têm uma identidade, uma lógica própria de raciocínio e pensamento, que se reflete nas suas formas de organização social, de se relacionar com a natureza, com o mundo e que os diferencia dos demais.

Para Viveiros de Castro (2006, s.p.), pesquisador e antropólogo, a comunidade indígena é a “(1) comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança, e (2) que mantém laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas”. Segundo o autor, nos laços de parentesco e vizinhança estão incluídas as relações interpessoais, de afinidade, parentesco ritual e religioso, entre outros aspectos. No que concerne aos laços histórico-culturais com as organizações sociais pré-colombianas, estão imbricadas dimensões de ordem históricas, culturais e sociopolíticas. A primeira refere-se à questões da continuidade do território tradicional, à distribuição territorial da comunidade atualmente, em que pesa questões como deslocamentos, migrações forçadas, entre outros. O aspecto cultural diz respeito à orientação positiva e ativa dessas comunidades quanto às práticas oriundas do fundo cultural desses povos. A terceira dimensão, sociopolítica, está relacionada à autonomia dessas comunidades em definir seus modos de organização social e também de se identificarem como comunidades específicas, distintas umas das outras e dos demais segmentos da sociedade nacional em que estão localizadas.

Darcy Ribeiro, já em 1957, falava da impossibilidade de se utilizar somente critérios raciais e culturais para definir quem é indígena ou não em um país marcado pela miscigenação. Para Ribeiro (1957, p. 35):

Indígena é, no Brasil de hoje, essencialmente, aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, em suas diversas variantes, motivados pela conservação dos costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade de origem pré-colombiana que se identifica como étnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contacto.

Dessa forma, o critério da autoidentificação étnica é o mais aceito atualmente pelos pesquisadores, pois rejeita aspectos somente físicos e genéticos e evidencia o sentimento de pertencimento individual e coletivo a uma comunidade indígena. Porém, a definição desse critério tem sido criticada pelo fato de interesses político emergirem sobre a adoção da definição.

2.3 DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

Desde a década de 70, o movimento organizado indígena mobilizou lideranças, comunidades e seus respectivos aliados na luta contra o projeto elaborado pelo Estado de emancipação desses povos, o que, em suma, “lavava as mãos” do governo no que concerne à garantia de direitos à população indígena.

Dessa forma foi presenciada a retomada das comunidades indígenas no cenário nacional: “Desde então, iniciou-se um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobrevivente”. (LUCIANO, 2006, p. 20). Povos que se esconderam e silenciaram a sua identidade devido às ameaças e pressões políticas, econômicas e culturais sofridas estão reafirmando a sua identidade étnica nestes tempos contemporâneos, em um processo conhecido como etnogênese, em que tradições e costumes voltam a ser praticados, línguas nativas voltam a ser faladas, etc, “bem como incorporando subsídios modernos, inclusive na construção de alianças políticas para negociar com os Estados e com outros grupos sociais” (MARTINS, 2009, p. 160).

Através da intensa mobilização destes povos, várias vitórias foram conquistadas no diálogo com o Estado: A Constituição Federal (Brasil, 1988), pela primeira vez, dedicou um capítulo exclusivo aos indígenas brasileiros. A lei maior do país assegura aos povos indígenas sua organização social, línguas, costumes, crenças e tradições, bem como o direito desses povos sobre as terras que já ocupam, sendo da responsabilidade da União, a quem compete privativamente legislar sobre populações indígenas, a demarcação e proteção dessas terras, e a tarefa de proteger as manifestações culturais desses povos. Arts (215(§1º); 231 e 232).

Após a democratização do país, várias ações foram criadas, junto órgãos ministeriais para atender à demanda indígena. Em saúde e educação, como exemplo, temos a parceria com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e o Ministério da Educação (MEC), descentralizando a hegemonia da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, nas políticas indigenistas.

2.3.1. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

Quando tratamos sobre a educação dos povos indígenas e para que seja possível explicitar os problemas com mais especificidade, cabe a conceituação de Luciano (2006, p. 129) de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena:

A Educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola.

A educação escolar que foi imposta ainda nos tempos de colonização aos povos indígenas era, conforme Bergamaschi e Gomes (2012), uma ação que visava a catequização, “civilização” e integração dessas comunidades à sociedade nacional. Eram desconsiderados os seus saberes, seus processos próprios de aprendizagem, suas práticas e suas culturas, pela imposição de uma educação de “branco” para os indígenas. Neste processo muitos povos perderam as suas línguas e tradições.

Mas isso está sendo gradualmente mudado, através da demanda e mobilização dos povos indígenas por educação indígena específica e diferenciada, a escola, anteriormente vista por eles como um meio de aculturação e perda de suas identidades, passa a ser um lugar de acesso a outros conhecimentos nacionais úteis e desejáveis para a melhoria de suas condições de vida e para o reforço de suas identidades. (LUCIANO, 2006).

As políticas públicas para a educação escolar indígena foram elaboradas a partir da nossa carta magna, que em seu artigo 210 (§ 2º), afirma que “o ensino fundamental será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A LDB também assegura aos indígenas a educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de proporcionar aos povos aborígenes a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas, saberes e conhecimentos próprios, além de garantir a eles o acesso ao conhecimento científico da sociedade nacional e demais comunidades, indígenas ou não. (Art. 78).

O artigo 79 cita que caberá à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino responsáveis pela educação intercultural às comunidades indígenas através de programas integrados de ensino e pesquisa. Os parágrafos § 1º e 2º dizem que esses programas serão

incluídos nos Planos Nacionais de Educação, serão planejados com audiências das comunidades indígenas e terão os objetivos de: Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; Manter programas de formação de pessoal especializado para ministrar a educação escolar nas comunidades indígenas; Desenvolver currículos e programas específicos, incluindo neles os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e; Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

Por ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, vale destacar alguns dos seus aspectos relativos à educação escolar indígena, o que reafirma, em suma, a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, que têm direitos a uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art. 78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e a municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e a publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado” (Art.79).

Em 1999, o parecer 14/99 ³ do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena em que fundamenta a estrutura e o funcionamento de uma escola indígena:

Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despovoação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros. BRASIL (1999)

Mesmo com a garantia desses e outros construtos legais na implantação da educação escolar indígena, há algumas barreiras que impedem a efetiva implantação desse

³ Ver: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

sistema da educação escolar indígena diferenciada: a falta de currículos específicos e diferenciados, falta de infraestrutura nas escolas, material didático inadequado, condições dignas, como alimentação, moradia e transporte aos professores que dão aulas nessas escolas, entre outras questões. É nesse sentido que Paz (2013) afirma que a educação escolar indígena no Brasil ainda é um projeto em construção.

Apesar dos desafios ainda a serem superados, vale ressaltar a importância dessas leis, que pela primeira vez na história abrem caminho para reconhecimento das comunidades aborígenes como sociedades diferenciadas, que têm direitos como a defesa de suas terras, a busca de educação de qualidade específica e diferenciada, saúde, participação política, entre outros, que garantam a sua sobrevivência e continuidade.

Esses e outros documentos oficiais que integram a lei indigenista, como o Estatuto das Sociedades Indígenas, a Convenção nº 169⁴ sobre povos indígenas e tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), vem corroborar a luta desses povos pela sua autonomia sociocultural e protagonismo reivindicado por eles mesmos na elaboração de políticas públicas.

2.4 OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS

Apesar dos avanços tecnológicos na escola, é inegável que o livro didático ocupa e continuará ocupando um papel central e por vezes, exclusivo, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos como subsídio ao trabalho do professor. Segundo Telles (1987), o material didático é uma fonte importante no aprendizado das crianças, no que concebe à formação da imagem do outro.

O povo brasileiro é formado pela mistura das matrizes identitárias: a europeia, a africana e a indígena. Podemos comprovar essa miscigenação através de nossos traços físicos, de nossos hábitos, costumes, danças, tradições e culinárias. Especificamente com relação aos povos indígenas, como e quando eles aparecem nos livros didáticos de História?

⁴ Convenção nº 169 da OIT: <<http://www.inovacao.uema.br/imagens-noticias/files/Convencao%20169%20OIT.pdf>>

Estudo de Almeida (1987) verificou que não existe uma única imagem dos povos indígenas nos livros didáticos, mas sim várias, que por vezes são fragmentadas e contraditórias entre si. Este mesmo autor, em sua pesquisa, constatou que o lugar reservado aos indígenas nos livros didáticos era no passado e no folclore, não sendo mencionada em quase nenhum dos materiais, a sua existência no tempo presente, mas somente que os povos indígenas contribuíram para a formação do folclore brasileiro juntamente com os negros e portugueses, ignorando a existência de relações conflituosas entre os colonizadores e as minorias étnicas. Percebe-se também que a imagem de indígenas, na grande maioria das vezes, aparece em segundo plano em relação aos heróis brancos, no caso, os colonizadores portugueses. Tal constatação reforça o fato de que a História do Brasil é contada a partir da chegada dos colonizadores no continente americano, ignorando-se a história e a realidade das populações autóctones que já aqui já viviam.

Na chegada dos colonizadores ao território americano, segundo os livros didáticos, os indígenas agiram de forma cordial e amigável, ajudando os portugueses na exploração do pau-brasil. (GRUPIONI, 2004)

Em outros, momentos, de acordo com Almeida (1987) os indígenas são vistos como preguiçosos e incivilizados, representando um entrave ao desenvolvimento econômico e à expansão do território, em vista de não se sujeitarem às ordens dos colonizadores, rebelando-se contra o trabalho escravo. Dessa vez, toma forma a imagem do indígena selvagem, hostil e perigoso.

Comumente, a ação dos jesuítas é enaltecida, sendo estes os responsáveis por “civilizar” e catequizar os indígenas, com o ensino da língua portuguesa, da fé cristã, uso de roupas e instrumentos, como se estes povos não tivessem os seus próprios costumes e culturas.

Há também um estereótipo sobre os povos indígenas que até hoje permanece no imaginário social do brasileiro, que considera o índio genérico: aquele que mora nas florestas dentro de uma oca, anda nu, de cocar na cabeça, com arco e flecha e vive da caça e da pesca. Desconhecem a realidade atual em que vivem essas populações ameríndias. Segundo Almeida (1987, p. 64):

esses itens integram uma espécie de colcha de retalhos de estereótipos do “índio”: caça e pesca, morubixaba, “Tupã”, oca, etc. Esse é o folclore do

índio. A realidade cultural viva e particular aos povos indígenas reais jamais aparece. É como se o “índio” genérico tivesse que aparecer a distância, representada hoje pela “herança cultural”, isto é: o resíduo da “cultura”. Esse resíduo é ambíguo: de um lado é sinal de atraso; por outro, visto como folclore, é sinal de nacionalidade.

A análise de Magalhães (2000) sobre livros didáticos 1º e 2º graus confirma que apesar de os livros mais recentes e atualizados terem a preocupação de demonstrar que a América já era habitada pelos nativos antes da chegada dos europeus, é mais focada a atuação dos colonizadores, em detrimento de trabalhar questões mais específicas sobre a população indígena: “apresentam as diferenças culturais de modo estanque, sem contatos ou conflitos e quando estes aparecem, se dão em momentos específicos, sendo que nos demais permanece a visão europeia sobre a colonização” (MAGALHÃES. 2000, p.84).

Da mesma forma, Tassinari e Gobbi (2009), ao analisarem livros de ensino fundamental, constaram a existência, em um mesmo material didático, de informações mais condizentes com a realidade desses povos ao lado de concepções completamente equivocadas em relação a eles.

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. (GRUPIONI, 2004, p. 489)

Este caráter etnocêntrico contido nos livros didáticos é oriundo dos postulados da Historiografia Tradicional. A partir de relatos de cronistas, navegadores e viajantes que chegaram ao continente americano, foi criada uma história baseada nos heróis, nos grandes homens, no caso, os colonizadores e bandeirantes, delegando os outros povos, como os negros e indígenas a um papel subalterno, sendo relegadas a suas atuações como atores históricos.

De acordo com (Rodrigues 2011; Martins, 2009; Monteiro, 2004) um grande interesse e esforço é feito por parte de historiadores e antropólogos em revisar o que é dito sobre a História do Brasil. Tal iniciativa aconteceu por volta da década de 70, a partir do movimento da Nova História, com enfoque mais problematizador, onde esses grupos anteriormente excluídos passam a reivindicar o seu papel e lugar na História enquanto sujeitos ativos. Novos problemas, novas abordagens novos objetos são inseridos nesta História “antropológica” com a ampliação dos temas de pesquisa e a valorização das mentalidades transcendentais. (RODRIGUES, 2011).

A história indígena se insere neste movimento da Nova História, em que as populações ameríndias se mobilizam para ter maior visibilidade no cenário nacional, através de sua valorização como parte constituinte e ativa nos processos históricos:

Neste contexto, ainda que de forma apenas incipiente, a história indígena lança no Brasil um duplo desafio. Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade [...] Por outro, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registraram — ou registraram pouco — seu passado através da escrita. (MONTEIRO, 2004, p. 227)

Conforme Macedo (2004), Cavalheiro e Laba da Costa (s.d), e é de fundamental importância sabermos qual a concepção ou quais as concepções de povos indígenas estamos transmitindo aos nossos alunos através dos livros didáticos, pois sendo estes, ainda, o principal material didático usado pelas escolas, são os principais contribuintes para a formação de conceitos e opiniões dos alunos a respeito de diversos assuntos, entre eles, a temática indígena. E a escola, como formadora de uma consciência crítica, deve estar atenta para que alunos não formem conceitos equivocados.

Nesta perspectiva, é preciso ouvir o que os povos indígenas têm a dizer sobre a história do Brasil, considerar o que eles pensam sobre a história que é divulgada nas escolas e quais são as suas versões sobre ela. (GUIMARÃES, 2008)

2. 5 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS.

2. 5. 1 Dia do índio

Em 1940, aconteceu o 1º Congresso Indigenista Interamericano no México, reunindo autoridades governamentais e lideranças indígenas de diversos países do continente americano como Panamá, Chile, Estados Unidos e México. Ao final do Congresso foi aprovada uma recomendação para que fosse estabelecido pelos países das Américas o Dia do índio. A data escolhida foi 19 de Abril, dia em que as lideranças indígenas, antes relutantes

em participar do encontro, reuniram-se pela primeira vez com os representantes dos países no congresso, em que ficou estabelecida a elaboração de políticas indigenistas para a defesa dos direitos indígenas.

No Brasil tal recomendação só fora aderida três anos mais tarde, após a intervenção de Rondon, quando o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de Junho de 1943, instituiu no Brasil o dia 19 de Abril como uma data de comemoração aos povos indígenas.

Desde a instituição dessa data no país, as escolas celebram o dia com atividades educacionais e divulgação da cultura indígena aos alunos. É comum a comemoração ser estendida por uma semana, a “semana do índio”, em que crianças são fantasiadas com cocar ou são pintadas com tinta guache para representar a pintura de alguns povos indígenas. Muitas escolas fazem do dia 19 de Abril o único dia do índio na escola, sendo que o assunto não é mais visto ou trabalhado ao longo do ano.

2. 5. 2 Parâmetros Curriculares Nacionais de História e de Pluralidade Cultural

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) têm como alguns objetivos para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de construir a noção de identidade nacional através do conhecimento de características sociais, econômicas e culturais do Brasil; da valorização da diversidade do patrimônio sociocultural do país, do posicionamento contra qualquer tipo de preconceito e discriminação de sexo, etnias, crenças, etc; e por meio do conhecimento e respeito ao modo de vida dos diferentes povos e grupos sociais, respeitando suas manifestações de cunho cultural, político e econômico.

Com relação ao primeiro ciclo do ensino fundamental, como objetivos específicos de História, espera-se que os alunos tenham capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças de ordem social, econômica e cultural existentes no seu grupo de convívio social como família e escola, e na localidade onde vivem, identificando as transformações e permanências ocorridas nestes espaços através do tempo.

Com esses objetivos, a intenção é fazer com que os alunos, a partir dos estudos da história local e cotidiana, ampliem seus estudos sobre os diferentes grupos que vivem ou viveram no mesmo espaço, valorizando a diversidade existente, refletindo sobre as mudanças

ocorridas no seu espaço e tempo, e que se reconheçam como parte da história, construída através da ação de vários povos.

Sobre os povos indígenas, os PCN's estabelecem que os alunos devem ser capazes de “caracterizar o modo de vida de uma coletividade que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar semelhanças e diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudado”, sem julgar essas diferenças como inferioridade ou atraso. Ainda cita que este estudo é relevante pois,

por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (BRASIL, 1997, p. 41)

Certamente, a temática indígena está traçada dentro de um panorama maior: a questão da diversidade cultural, a aceitação do “outro” que é diferente de nós, ainda mais em um país de dimensões continentais como o Brasil, dotado da diversidade cultural, étnica, religiosa.

2. 5. 3 A LDB e a Lei 11.645: um diálogo com a educação intercultural?

A Lei nº 11. 645 (Brasil, 2008), sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 10 de Março de 2008, alterou a Lei 9.394/96 (modificada anteriormente pela Lei 10. 639 que já instituíra o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras) ao acrescentar a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

Este ensino deverá levar em conta o estudo da história e cultura africana e indígena, a luta dos negros e indígenas, bem como resgatar as suas contribuições para a sociedade nacional. (Art. 26-A, §1º). Os conteúdos referentes a este ensino serão ministrados em todo o currículo

escolar, especialmente nas disciplinas de literatura, história e educação artística. (Art. 26-A, §2º). A LDB, ainda em seu artigo 26, parágrafo quarto, afirma que o ensino da história brasileira levará em conta as contribuições das diferentes etnias e culturas para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

“A lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras, como costumam dizer.” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.58). A lacuna existente em nossa sociedade sobre o conhecimento a respeito das comunidades aborígenes se insere no movimento destes povos na luta para modificar a representação que os brasileiros formam sobre eles através da mídia, da escola, dos livros didáticos. Para tanto, o artigo 31 da Convenção nº 169 da OIT (2011) determina que:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

Portanto, em nosso entender, tal lei veio para estabelecer novas perspectivas educacionais com relação a este ensino, sendo uma nova chance de conscientizar a sociedade brasileira quanto à importância e diversidade desses povos, duramente massacrados e silenciados ao longo de cinco séculos da história brasileira. A partir da ótica da educação intercultural e de uma nova postura pedagógica, a escola, lugar de conhecimento, pode e deve ser um lugar de diálogo permanente com relação à questão da aceitação do diferente e do “outro”, da valorização e reafirmação desses povos ao romper com a discriminação e estereótipos arraigados no imaginário social de grande parte dos brasileiros.

De acordo com Candau (2008, p. 23) a visão homogeneizadora e estereotipada da sociedade contribui para a falta de consciência das identidades culturais existentes no país. O não reconhecimento das diferenças étnicas, sociais, e de gênero acaba evidenciando a falta de preparo dos docentes e a dificuldade das escolas ao abordar essas questões. Segundo a autora:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

Oliveira (2002, p. 31) compartilha do mesmo pensamento ao mostrar como as questões culturais estão imersas em redes de poder, onde a diferença é tida como inferioridade, instituída através de discursos hegemônicos. A autora enfatiza como as práticas escolares enfatizam a supremacia da cultura hegemônica:

Para isso, seleciona conteúdos, destaca comportamentos a serem evidenciados e valoriza práticas sociais de determinados grupos ao destacar, por exemplo, o que deve ser estudado durante o ano e o que deve ser "visto" eventualmente.

Tanto Candau (2008) quanto Luciano (2006) defendem a adoção, pelas escolas, de uma perspectiva intercultural, pautada por um multiculturalismo aberto e interativo que favoreça a construção de relações justas e igualitárias ancoradas no reconhecimento, no respeito e na valorização das diferenças culturais. Segundo Luciano (2006, p. 148):

É desejável que isto possa contribuir para o complexo processo de mudança de mentalidade e postura quanto às diferentes culturas dos povos que habitam o nosso país: olhar a diferença não como um problema, mas como um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional).

A sociedade brasileira precisa compreender que essa diversidade constitui a sua riqueza, o seu patrimônio maior. Devemos integrar essas diferenças, de forma que elas não sejam anuladas, mas sim consideradas como parte integrante da identidade do brasileiro.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 MÉTODO

Para a realização desta pesquisa investigativa, adotou-se abordagem qualitativa, tendo como referencial teórico o aporte das representações sociais. Conforme Bogdan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo seu caráter indutivo, pelo contato direto do pesquisador com a situação investigada, em que o mesmo atenta-se para o ambiente à sua volta, procurando descrevê-lo com a maior riqueza de detalhes, na busca do olhar e da expectativa dos sujeitos investigados. Nesta abordagem, a ênfase recai sobre o processo do que sobre o produto final.

Este estudo também pode ser considerado do tipo exploratório, pois intenta obter uma visão geral do fenômeno pesquisado para desenvolver ideias para estudos posteriores e mais aprofundados sobre o tema. (GIL, 1999). Para tanto, foi feita pesquisa de campo, onde a pesquisadora aplicou questionários de evocação livre de palavras a alunos de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados obtidos foram analisados por meio do software EVOC, que possibilitou o cruzamento das evocações através da frequência e ordem de evocação das palavras, permitindo identificar os prováveis elementos centrais, intermediários e periféricos de uma representação social.

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.2.1 Objetivo Geral

- Identificar as representações sociais sobre os povos indígenas na perspectiva dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as representações sobre os indígenas de modo a contribuir para a questão desta temática nas escolas.

- Observar o que é ensinado sobre a cultura e história indígenas aos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, especialmente sobre o Dia do índio.

3. 3 PARTICIPANTES

Participaram do presente estudo 49 (quarente e nove) alunos matriculados em duas turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe situada na Região Administrativa de Planaltina. A escola que funciona nos turnos matutino e vespertino, atende desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e recebe cerca de 580 alunos oriundos de diversos setores da cidade de Planaltina como os setores Arapongas, Mestre D'armas e Estância. A instituição educacional conta com 66 servidores, sendo 41 professores, 3 coordenadores e 1 orientador educacional. Possui 13 salas de aula, 8 banheiros, 1 cantina, 1 sala de apoio, 1 sala de professores, 1 almoxarifado, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 depósito, 1 sala de atendimento individual, 1 secretaria, 1 pátio, 1 quadra de esportes e 1 sala de recursos. A faixa etária dos participantes da pesquisa variou entre 10 a 12 anos de idade. Quanto ao gênero, 47% são do sexo masculino e 53% do sexo feminino conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 1 – Idade dos Alunos

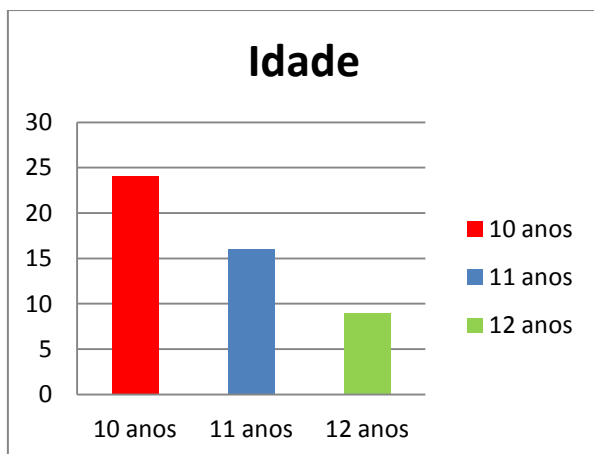
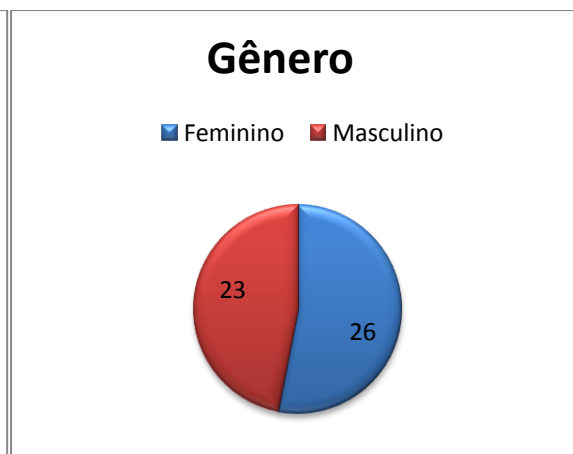


Gráfico 2 - Gênero



Fonte: Dados da pesquisadora

Observa-se que a variação de idade é muito pequena, significando que os alunos estão com uma adequação em relação à idade e série cursada. Percebe-se ainda que há um equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino.

3. 4 INSTRUMENTOS

3.4.1 Questionário de evocação livre de palavras

Para ajudar na identificação das representações sociais que os alunos têm sobre os povos indígenas, foi usado um questionário de associação livre de palavras. O comando do questionário (ver apêndice “A” do trabalho) solicitou que os alunos escrevessem 6 (seis) palavras ou frases que lhe viessem à mente de forma espontânea e natural que completassem a seguinte assertiva indutora: “**Para você o índio é...**”. Em seguida, solicitou-se que os alunos enumerassem dentre essas seis palavras evocadas, as três consideradas mais importantes, na opinião de cada um. Posteriormente, os participantes escreveram o significado da palavra ou expressão que julgaram ser a mais importante. Por último, os alunos finalizaram o preenchimento do questionário com dados sobre gênero, idade, série que está cursando e data de aplicação do questionário.

A vantagem do método de associação livre consiste no seu caráter espontâneo com que as pessoas trariam à tona os elementos simbólicos sobre o objeto estudado, tendo maior liberdade de expressão.

3.4.2. Entrevista semiestruturada

A partir de um roteiro de perguntas, visando aprofundar as reflexões dos participantes sobre o objeto de estudo em questão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez alunos, de acordo com o interesse de cada um em participar. A íntegra do roteiro de entrevista encontra-se no apêndice “B”.

3. 5 PROCEDIMENTOS

Primeiramente, a pesquisadora solicitou autorização da direção da escola e das professoras das turmas para a realização do estudo com os alunos. Em seguida, pelo fato dos discentes serem menores de idade, foi enviado aos pais um termo de consentimento (ver apêndice “C”) que esclarecia a finalidade de pesquisa. Mediante autorização dos pais, também foi esclarecido o objetivo do estudo aos alunos e foi pedida a colaboração de cada um. Os participantes mostraram-se dispostos a colaborar e animados a participar. Todos os

participantes das turmas responderam ao questionário e somente dez se dispuseram a participar da entrevista.

3.5.1 Construção de dados

No intuito de conhecer e observar o que é ensinado sobre a cultura e história indígena na escola e que atividades a professora desenvolve com os alunos sobre este assunto, foi realizada pesquisa de campo, em uma turma de 5º Ano de Ensino Fundamental, onde a pesquisadora observou aulas na semana em que era comemorado o Dia do índio, dia 19 de Abril.

A pesquisadora aplicou os questionários de evocação livre aos 49 alunos das duas turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental. Foi explicado a eles como era realizado o preenchimento dos questionários, que foram recolhidos no mesmo dia da aplicação. Todas as dúvidas dos participantes foram esclarecidas pela pesquisadora no momento da aplicação, que durou cerca de 40 minutos. Foi enfatizado aos mesmos que não existe resposta correta nem errada, que apenas queríamos saber a opinião deles sobre o assunto.

Em outro momento, a pesquisadora realizou entrevistas com 10 alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

3.5.2 Proposta de análise dos dados

Para análise das repostas obtidas nos questionários de evocação livre, foi utilizado o software EVOC (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations), versão 2003, elaborado por Pierre Vergés e colaboradores na década de 80. Este programa articula a frequência das palavras emitidas com a ordem de importância com que elas foram evocadas, bem como agrupa essas palavras e expressões em categorias, permitindo analisar quais os elementos que supostamente compõem o núcleo central, periférico e intermediário das representações sociais (sua organização interna), de acordo com a Teoria do Núcleo Central de Abric. O programa atua como um facilitador na organização dos dados para posteriores estudos de representações sociais pelo pesquisador.

As palavras são agrupadas em quatro quadrantes: No quadrante superior esquerdo, encontram-se as expressões que obtiveram maior frequência de evocações e de importância. Essas palavras são as que possivelmente compõem o núcleo central da representação.

As palavras do quadrante superior direito constituem os elementos intermediários, ou seja, a periferia mais próxima ao núcleo central e que reforçam os elementos do primeiro quadrante. Os elementos do segundo quadrante podem até ter uma frequência de evocações maior que as palavras do primeiro quadrante, porém apresentam uma ordem de importância menor do que as mesmas.

No quadrante inferior direito ou quarto quadrante, encontramos elementos que obtiveram menor frequência de evocação e que são os mais distantes do núcleo central. Eles podem sinalizar que o objeto de representação pode estar passando por modificações.

Figura 2 – Análise de uma representação social pelo software Evoc

<p>Quadrante Superior Esquerdo 1º Quadrante Elementos Centrais</p>	<p>Quadrante Superior Direito 2º Quadrante Elementos Intermediários</p>
<p>Quadrante Inferior Esquerdo 3º Quadrante Elementos Intermediários</p>	<p>Quadrante Inferior Direito 4º Quadrante Elementos Periféricos</p>

Nota-se, portanto, que no primeiro quadrante, onde se localizam os elementos centrais, está na realidade, o Núcleo Central, que nesta pesquisa, serão mais descrito e analisado.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises dos resultados do presente trabalho serão efetuadas em três momentos. No primeiro momento serão analisadas as observações desenvolvidas na semana em que era comemorado o Dia do índio, ou seja, no dia 19 de Abril de 2013. No segundo momento serão elaboradas as análises oriundas dos questionários de associação livre de palavras. Por fim, no terceiro e último momento, são feitas análises das entrevistas.

4. 1Análises das observações das aulas

No primeiro dia de observação, me apresentei aos alunos como estudante de Pedagogia Universidade de Brasília, e que estaria presente em algumas aulas, com o propósito de efetuar a coleta de dados da pesquisa de campo. Vale ressaltar que todos os alunos foram receptivos e atenciosos.

Durante a aula, foi realizada uma revisão dos conteúdos abordados na disciplina de História durante o segundo bimestre. A professora realiza a revisão a partir do livro de História do 5º Ano do Ensino Fundamental, organizado pela Editora Moderna. O material didático é recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do governo federal que tem como propósito subsidiar o processo de ensino- aprendizagem dos alunos através da distribuição de livros didáticos de qualidade às escolas públicas brasileiras. Anualmente, o PNLD publica e encaminha às escolas um guia didático que traz a lista das obras aprovadas e suas respectivas resenhas. Os professores, juntamente com a equipe pedagógica da escola, devem escolher os livros de cada componente curricular que melhor atendem à proposta pedagógica da instituição.

O livro didático de História do 5º Ano está organizado em nove unidades, a saber: “O início da colonização do Brasil; a sociedade do ouro; o processo de independência do Brasil; o início do Brasil independente; o governo de D. Pedro II; o começo da República; da Era Vargas a João Goulart; A ditadura militar; e nosso tempo”. Cada unidade é dividida em temas.

O livro tem o objetivo de contemplar, como visto, o período da colonização até os dias atuais da sociedade brasileira. No primeiro tema da Unidade I - a administração inicial da colônia - o livro enfatiza a chegada dos europeus no território americano e a divisão da colônia em capitanias hereditárias para administração do Brasil.

Os conteúdos abordados na aula foram administração da colônia pelos portugueses, a ocupação do território pelos bandeirantes e a descoberta de Ouro. A professora inicia o diálogo perguntando aos alunos quem era a metrópole e a colônia:

P (Professora): - “O que o Brasil tinha que fazer?

A (Alunos): - “Fornecer as riquezas para Portugal”

P: - “E Portugal veio em busca de quê?”

A: - “de ouro”.

P: - “De riquezas, né! E quem era escravo?”

A: - “Os negros!”

P: - “Só os negros?”

A: - “Os índios”, respondem alguns alunos

P: - “Isso, quem morava aqui quando os portugueses chegaram?”

A: - “Os índios”

P: “Os portugueses escravizaram os índios!”

Em seguida, a professora pergunta aos alunos como o Brasil foi dividido. Há um longo silêncio na sala:

P: - “Vocês já se esqueceram? O Brasil foi dividido em capitanias hereditárias! Para quê foram criadas?”

A: - “Para defender o Brasil!”, responde um aluno.

P: - “O rei português convidou algumas pessoas para cuidarem dessas capitanias. Os governadores Gerais! Eles administravam a terra para vigiar os escravos e os negros e para que outros não invadissem o território de Portugal.”

Dessa forma, é traçado um panorama geral da colonização brasileira. A partir deste diálogo já é possível observar que a história do Brasil é contada a partir da chegada dos europeus ao continente americano. A fala da professora transmite a ideia de serem os portugueses os fundadores do Brasil e que tinham a missão de proteger o território contra os ataques inimigos.

Na primeira vez em que aparecem no livro, os indígenas são citados como mão-de-obra na exploração das primeiras riquezas encontrada nas terras brasileiras: o pau-brasil. A

partir disso, a professora fala das riquezas encontradas pelos portugueses na colônia, sendo que a primeira delas foi o pau-brasil, e em seguida do ouro.

P: - O que se retirava do pau-brasil?

A: - Tinta

P: Tinta e madeira. Depois os portugueses acharam o quê?

A: - Ouro!

No segundo tema da primeira unidade do livro, sobre a ocupação do território e exploração de pedras preciosas pelos bandeirantes, novamente é mencionada a mão de obra indígena. A ação dos jesuítas também está presente na missão de catequizar os indígenas.

Em seguida, no último tema da unidade, é registrada a resistência de indígenas e negros escravizados contra a violência imposta pelos portugueses. Ainda cita as missões jesuíticas em que os indígenas eram obrigados a adotar os costumes impostos pelos colonizadores, o que provocava as guerras e fuga dos índios para o interior. Observou-se no livro imagens e gravuras que representam confrontos entre portugueses e nativos. Uma aluna pergunta à professora:

A: Porque os índios ficam pelados?

P: Porquê é da cultura deles.

A: Ah sim!

P: Quem trouxe a roupa para o Brasil? Foram os portugueses.

Vemos neste comentário que os indígenas são abordados tendo como referencial o modelo português. A professora, implicitamente, compara os modos indígenas e portugueses, e de certa forma, perde a oportunidade de trabalhar outros aspectos da cultura indígena, o que reafirma, em suma a fala de Tassinari e Gobbi (2009), de que nas escolas são focados aspectos facilmente estereotipados das culturas indígenas e são deixados de lado outros conhecimentos a elas inerentes.

Foi observado que no livro, não são feitas mais referências aos povos indígenas. Em nosso entendimento, o livro cria um falso entendimento de que os povos indígenas ficaram em um passado remoto e distante da realidade dos alunos.

No dia 19 de Abril, foi realizada a segunda observação. A professora ressaltou que só estaria trabalhando a temática indígena neste dia porque o calendário das provas da escola foi alterado, senão ela estaria ministrando conteúdos de revisão para as provas do 2º Bimestre.

A primeira atividade que a docente realizou com os alunos foi a da confecção de um desenho com a colagem de uma dobradura em uma folha de papel. Foi solicitado aos alunos que desenhasssem o índio na folha. Assim, obtivemos nos desenhos elementos como árvores, ocas, arco-flecha.

Em seguida, a professora entregou a cada um uma folha com a letra da música “Brincar de índio”, de autoria de Michael Sullivan e Paulo Massadas, interpretada por Xuxa Meneghel na década de 1980. A professora pede que os alunos não só cantem a música, mas leiam e interpretem a letra para entender a sua mensagem. Neste momento os alunos fazem muito barulho e a professora grita com eles, ameaçando mandar alguns alunos para a direção da escola.

Após alguns minutos, a professora realiza a leitura coletiva da música, pedindo para alguns alunos lerem cada trecho. A seguir ela realiza a interpretação de alguns trechos da música, conforme vemos no diálogo a seguir:

Professora (P): - “No trecho Vamos Brincar de índio, mas sem mocinho pra me pegar”, o que quer dizer?

Aluno (A): - “o português é o mocinho!”.

P: - “Isso, quer dizer, mas sem o português para escravizar o índio.”.

P: - “No trecho índio não faz mais lutas, índio não faz mais guerra, índio já foi um dia o dono dessa terra!”.

A: - “Agora quem é o dono daqui é nós!”, interrompe um aluno no fundo da sala.” Podemos ver a distância com que este aluno se coloca em relação aos indígenas. Uma aluna pergunta à professora quem é o índio.

A: - “É uma pessoa que mora no mato!”, responde-lhe um aluno.

P: - “Quando os portugueses chegaram aqui, quem morava aqui?”.

A: - “Os índios”, os alunos respondem em coro.

P: - “Então, eles são os donos da terra”!

E termina assim a interpretação da letra da música pela professora. Não foram comentadas questões atuais e singulares sobre cada um desses povos, tornando-se uma abordagem superficial, refletida até mesmo na escolha da música.

Na volta do recreio, a professora entrega a cada aluno um texto que citava alguns hábitos brasileiros herdados da cultura indígena⁵, como o hábito de tomar banho, as redes de balanço, danças, lendas do folclore e o uso de chás e ervas medicinais. A professora

⁵Texto tirado site: http://www.plenarinho.gov.br/brasil/Reportagens_publicadas/todo-dia-era-dia-de-indio

primeiramente deixa que os alunos façam a leitura individual para depois realizarem a leitura coletiva.

Realizada a leitura coletiva, a professora entrega outra folha que contém questões a serem respondidas pelos alunos. É dado novamente um tempo para que eles respondam e logo em seguida, é feita a correção dos exercícios. Alguns alunos têm dúvidas na realização das tarefas.

Uma das questões pede que os alunos comentem quem é o índio e qual a sua importância para o povo brasileiro. Alguns alunos vêm até a pesquisadora perguntar qual a importância que o índio tem. Respondo que eles pensem bem antes de responder. Os alunos comentam que o índio foi o primeiro habitante do Brasil, que ele era o dono da terra. Novamente observa-se que nas dificuldades dos alunos em responder quem é o índio, a distância que é colocada entre eles pelo fato dos alunos desconhecerem a coletividade indígena.

A segunda questão solicitava o seguinte: “que atividades apresentadas na música “Brincar de índio” fazem parte do cotidiano do povo indígena?” A pergunta menciona povos indígenas no singular, dando a ideia errônea de que eles são um só povo. De acordo com Lopes da Silva (1987, p. 148) há uma tendência em “considerar os povos indígenas em bloco, impondo-lhes uma uniformidade falsa que desconhece as particularidades de suas sociedades e de suas culturas”.

A questão seguinte, de múltipla escolha, solicita que os alunos marquem a opção correta de quem são os verdadeiros donos da terra do Brasil, entre brancos, negros e índios. A última pergunta indagou os alunos sobre quais hábitos brasileiros são herdados da cultura indígena.

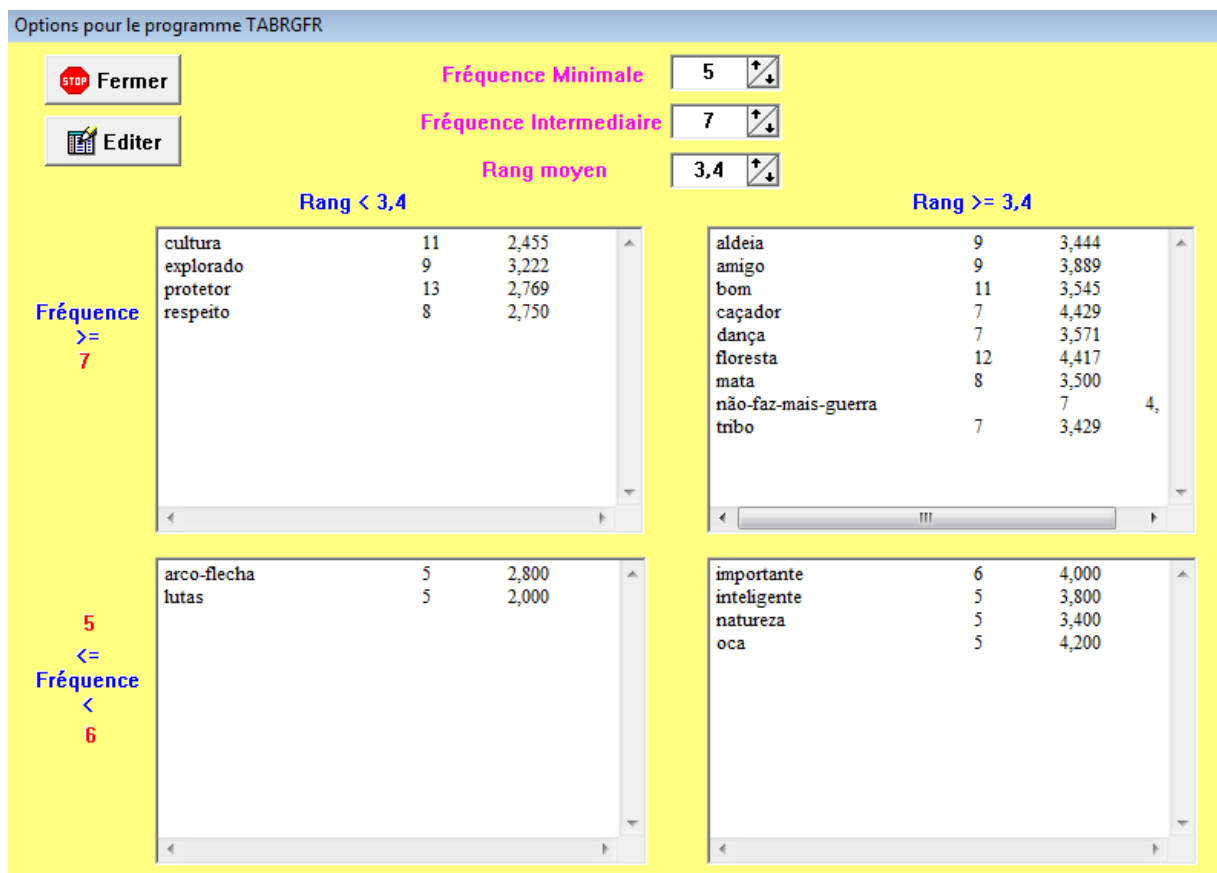
A professora realiza a correção dos exercícios com os alunos sem aprofundar mais a questão sobre os povos indígenas. Tais atividades realizadas caracterizam o estudo da temática indígena centrada na ótica da colonização brasileira, e voltada para o passado, sem que os alunos reflitam sobre a diversidade e a situação atual desses povos, que são lembrados apenas por hábitos herdados para a cultura brasileira.

4. 2Análise dos questionários de associação livre de palavras

Os dados foram analisados tendo como base a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais. Conforme temos na figura abaixo, o software EVOC, a partir das

evocações dos participantes emitidas no questionário de associação livre de palavras, gerou um quadro de quatro quadrantes. O *corpus* foi constituído de 102 palavras diferentes e 192 palavras iguais, perfazendo um total de 294 palavras. A média das ordens médias de evocação, ou rangmoyen, foi igual a 3,4. A frequência mínima foi estabelecida em 5 e a frequência intermediária em 7.

Figura 3 - Organização das evocações pelo software EVOC - 2003

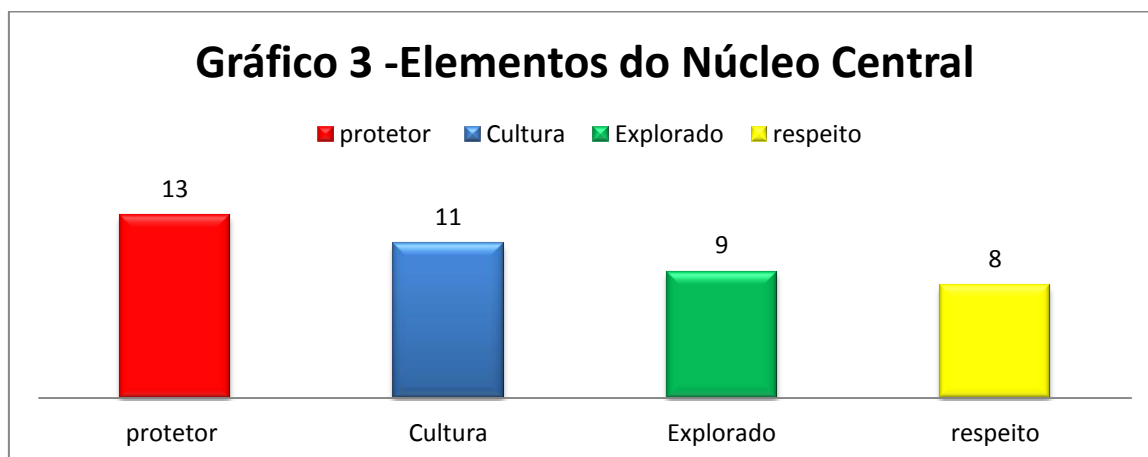


A figura abaixo nos permite visualizar melhor a estrutura da representação social, em termos de organização interna, gerada pelo EVOC:

Figura 4 – Interpretação dos quadrantes

<p>Quadrante Superior Esquerdo 1º Quadrante Núcleo Central Alta evocação e alta frequência</p>	<p>Quadrante Superior Direito 2º Quadrante Elementos Intermediários Baixa evocação e alta frequência</p>
<p>Quadrante Inferior Esquerdo 3º Quadrante Elementos Intermediários Alta evocação e baixa frequência</p>	<p>Quadrante Inferior Direito 4º Quadrante Sistema Periférico Baixa evocação e baixa frequência</p>

No primeiro quadrante superior esquerdo estão os elementos de maior frequência de evocação e de ordem de importância. Eles compõem a parte mais rígida, consensual e compartilhada da representação social de um grupo. São significativos para o grupo, e por isso, resistentes à mudança. Como possíveis elementos constituintes do núcleo central da representação social dos alunos sobre os povos indígenas estão as palavras: protetor (13), cultura (11), explorado (9) e respeito (8).



Fonte: Dados da pesquisadora

O termo “protetor” indica que os alunos ainda veem os povos indígenas de forma romantizada e mítica: a figura do herói, defensor dos rios, das matas, e dos animais. Podemos associar esta imagem a uma figura do rico folclore nacional, frequentemente trabalhado nas escolas: a do Curupira ou Caipora. Segundo dizem algumas versões⁶, o curupira é um menino índio, habitante das matas, de estatura baixa, cabelos “de fogo” e pés virados para trás, que mora no tronco das árvores e tem a missão de proteger a fauna e a flora de caçadores, predadores e pessoas mal-intencionadas que destroem a natureza, deixando-os perdidos e assombrados na mata.

Interessante notar que os primeiros relatos do curupira são de meados do século XVI, quando o padre José de Anchieta, jesuíta espanhol que fez trabalho missionário em terras brasileiras, fez menção à figura lendária, vista como demônio ou coisa ruim:

É coisa sabida e pela boca de todos corre que há certos demônios e que os brasís chamam Curupira, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhe açoites, machucam-nos e matam-nos. São testemunhos disso os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles. Por isso, costumam os índios deixar em certo caminho, que por ásperas brenhas vai ter ao interior das terras, no cume da mais alta montanha, quando por cá passam, penas de aves, abanadores, flechas e outras coisas semelhantes, como uma espécie de oferenda, rogando fervorosamente aos Curupiras que não lhes façam mal. (PAPAVERO; TEIXEIRA, 2007, p. 61)

Outro fator que colabora para esta percepção dos alunos é o fato de que os povos indígenas são caracterizados, tanto nos livros didáticos como na mídia, como “os povos da floresta”, pois suas atividades são feitas de forma a causar o menor dano possível ao meio ambiente. Conforme o programa Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental⁷, “As concepções indígenas de “natureza” variam bastante, pois cada povo tem um modo particular de conceber o meio ambiente e de compreender as relações que estabelece com ele.” Apesar de serem parceiros da preservação ambiental, é preciso olhar essa questão de forma a pensar a relação de cada povo indígena com a natureza de forma específica e singular.

Esta concepção, possivelmente, remete-nos a pensar que estes povos são isolados, intocáveis, e vivem em perfeita harmonia com a natureza, e, portanto, estão longe da nossa realidade e cotidiano.

⁶<http://culturapopularufabc.wordpress.com/cultura-popular-brasileira/lendas-e-causos/curupira/>

⁷<http://piib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/Indios-e-o-meio-ambiente>

A palavra “explorado” remete-nos aos tempos de colonização em que esses povos foram submetidos a barbáries, violências e massacres pelos colonizadores. A escravidão indígena no período colonial é um tema recorrente nas escolas, através dos livros didáticos de História, quando da exploração de riquezas como o pau-brasil, cana de açúcar, e pedras preciosas.

Este termo nos revela que a imagem dos indígenas pelos alunos pode estar vinculada, de acordo com Bergamaschi e Gomes (2012) à vitimização dessas sociedades, a um passado distante e remoto, fazendo com que eles fiquem, de certa forma, excluídos do cenário atual. Conforme Lima e Almeida (2010, p.18):

Foi com a chegada dos portugueses que ocorreu a inserção dos povos indígenas em nossa história eurocêntrica. Este encontro de civilizações acarretou graves consequências aos povos indígenas, que foram violentamente submetidos a uma nova ordem econômica, cultural e religiosa. Pensamos que esses e outros aspectos da nossa história precisam ser considerados para o entendimento das representações que se constroem sobre os índios no presente.

Os alunos têm a consciência de que os povos indígenas também merecem respeito como integrantes da sociedade brasileira. Este elemento pode nos indicar que estamos caminhando rumo a uma educação para o respeito à diversidade cultural da qual preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde o respeito deve ser encarado como o primeiro passo para superação da intolerância e preconceito em um país dotado de culturas múltiplas.

Os alunos percebem que os povos indígenas têm uma cultura diferenciada, no meio de tantas outras culturas do povo brasileiro. Os alunos relacionam a cultura indígena às suas expressões concretas como na pintura, nas danças, nos rituais, nos artefatos indígenas. Por causa do estereótipo associado aos povos indígenas é de fundamental importância mostrar aos alunos, por exemplo, que as pinturas utilizadas por esses povos vão além de uma pura manifestação artística, mas são consideradas uma simbologia para transmitir significados, concepções e mensagens sobre o entendimento a respeito do mundo e da vida. (IOKOI, 1999). Ou seja, precisamos mostrar aos alunos que a cultura vai muito além da produção de artefatos e objetos, mas que é conforme Tassinari (2004) e Grupioni (2004), um conjunto de símbolos criados e partilhados pelo grupo social para interpretar e dar significado ao mundo.

No segundo e terceiro quadrante, estão os elementos intermediários, também chamados de periféricos, das representações sociais. Podem até ter um maior número de

evocações do que as palavras do primeiro quadrante, todavia, têm uma ordem de importância menor do que as mesmas. Os elementos periféricos têm como uma das funções, a tarefa de proteger e reforçar o núcleo central e, a depender do contexto e da situação do grupo, podem se tornar parte do núcleo central, sendo por isso, muito importantes.

O grupo de palavras do segundo quadrante é constituído por: floresta (12); bom (11); amigo (9); aldeia (9); mata (8); caçador (7); dança (7); não-faz-mais-guerra (7) e tribo (7).

As palavras “bom” e “amigo” corroboram a imagem do índio bom, o herói nacional, veementemente vinculado ao Romantismo Literário, como mencionam Lima e Almeida (2010, p. 19): “O movimento romântico dos séculos XVIII e XIX tomou o índio como seu objeto de mitificação. As representações sociais do índio objetivavam-se numa visão idealizada desse grupo: um índio herói, nacionalista, corajoso e guerreiro.”. Conforme podemos perceber, essas representações são arraigadas desde a mais tenra idade no imaginário social do brasileiro.

Os alunos associam os indígenas como moradores da floresta, da mata. São chamados, juntamente com ribeirinhos e seringueiros, de os povos da floresta. Existe até uma aliança intitulada com esse nome, que resultou na “Declaração dos Povos da Floresta”, no qual proclamam o desejo de ter as regiões em que habitam preservadas. As crianças também podem associar os indígenas à floresta pelo fato de a maioria das terras indígenas estar concentrada na Amazônia Legal, segundo o Censo de 2010 do IBGE.

A tribo foi mencionada como a forma como esses povos vivem, reunidos em grupos e organizados em aldeias. A caça e a dança foram elencadas como as atividades realizadas pelos indígenas no seu cotidiano. Nas palavras de Iokoi (1999, p. 71) cometemos um equívoco ao pensar que as tribos indígenas organizam as suas aldeias da mesma forma: “A arquitetura de suas casas, bem como o formato de suas aldeias variam muito, conforme a adaptação às condições locais, organização social e de subsistência”. O mesmo fato pode ser visto com em relação ao conhecimento sobre as atividades indígenas: não são mencionadas outras como o artesanato, a produção de alimentos, a arte plumária, ceramismo, fabricação de jogos e instrumentos musicais, entra tantas outras.

Para esse grupo de alunos a sociedade indígena “Não-faz-mais-guerra”. Podemos associar esta expressão a um trecho da música “Brincar de índio” passada aos alunos pela professora: “Índio não faz mais lutas, índio não faz guerra”. As guerras de que eles estão falando muito provavelmente são aquelas travadas contra os europeus pela posse do território em que antes habitavam.

No terceiro quadrante o elemento arco-flecha (5) e lutas (5) também ajudam a compor a imagem do indígena guerreiro, corajoso, batalhador, que usa arco-flecha para caçar e se defender.

No quarto quadrante estão os elementos mais distantes do núcleo central, evocados por um menor grupo de alunos. Podemos aqui entender, que este grupo de alunos considera os indígenas importantes pela sua contribuição á cultura brasileira, pela herança cultural que deixaram. A inteligência está associada à sabedoria que esses povos aplicam em seu cotidiano, o conhecimento sobre ervas e plantas, no seu manejo em lidar com a natureza, com a fauna e flora.

Estas representações dos indígenas apontam que os indígenas estão na memória histórica e simbólica, na colaboração em que eles deixaram para a formação do povo brasileiro, presente nas lendas, costumes, jogos, alimentação, plantas medicinais, entre outros. Segundo Grupioni (2004, p. 488), isso pode fazer com que as crianças e jovens concluam “pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta.”.

4. 3Análise das Entrevistas

Nas entrevistas, realizadas com 10 alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, evidenciamos resultados semelhantes e que vem corroborar as respostas obtidas nos questionários de associação livre. Os resultados obtidos nesta análise foram agrupados em categorias para melhor visualização das respostas. O número de ocorrências das respostas não corresponde ao número de participantes, uma vez que cada um deles pode apresentar mais de

uma resposta para cada categoria. Os dados serão apresentados e ao final, serão tecidas considerações finais.

Aspectos Descritivos

Nesta categoria, os dez alunos descreveram os indígenas como morenos, negros, de cabelos lisos e olhos puxados. Sobre os modos de vestir, a tanga, a pena e a palha foram as mais citadas, conforme na fala desse aluno. A7: -“Eles vestem a roupa de palha, que eles fazem, que nem aquelas do Tarzan”. Vemos assim que estas caracterizações remetem a uma imagem clássica dos indígenas, contidas em livros de História e em filmes, embora muitos desses povos já estejam afastados dessa aparência física e vestimentas mais evocadas pelos alunos.

Na classe “aspectos morais” boa parte dos alunos descreveu os indígenas como bons, protetores da fauna e da flora, como se todos os indígenas vivessem uma relação idílica, em perfeita harmonia, com a natureza. o que já fora identificado na análise dos elementos centrais da representação social:

A7: -“Eles são bons, são defensores da mata”.

A6: - “Eu gosto deles, porque eles ajudam os animais, não matam ninguém”.

Percebe-se que a prática pedagógica não possibilita que o aluno estabeleça uma relação de proximidade com o diferente, com o outro, embora os PCN’s determinem que os alunos sejam capazes de caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena e identificar semelhanças e diferenças culturais entre o seu modo de vida e o da comunidade indígena.

Tabela 1 – Aspectos Descritivos

Os participantes descreveram os indígenas com os seguintes aspectos:

Classes	Frequência
TRAÇOS FÍSICOS	
morenos, negros	10
Cabelos lisos	5
Olhos puxados	3
Corpo bonito	2
Branços	2
Olhos verdes	1
VESTIMENTAS	
Tanga, pena, palha	9
Nus, pelados	2
Roupas	4
Colares, cocar, pintura	3
TRAÇOS MORAIS	
Corajoso, legal	2
Defensores, bons	4
Amigos	2

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que os participantes descrevem os indígenas a partir de traços físicos que comumente caracterizam os povos indígenas em livros, filmes, desenhos. Oliveira (2002) afirma que as questões culturais estão imersas em redes de poder, onde a diferença é tida como inferioridade, instituída por meio de discursos hegemônicos. As práticas escolares enfatizam a supremacia da cultura hegemônica. Ou seja, é a versão do colonizador que ainda está permeada nas escolas, a imagem que os portugueses tiveram dos nativos do século XVI, quando encontraram nas costas brasileiras o povo tupinambá. (LOPES DA SILVA, 2004)

Atividades

Sobre as atividades realizadas por estes povos, os alunos evidenciaram que os indígenas trabalham para a própria sobrevivência, através de atividades de pesca, caça e

agricultura. As danças também foram citadas como uma forma de divertimento dos indígenas. Não foram mencionadas outras atividades que relacionassem os povos indígenas às atividades atuais: “Não se costuma relacionar os povos indígenas aos avanços tecnológicos, como celulares, computadores, câmeras digitais, por exemplo, e menos ainda a outras opções apresentadas como: Universidade, literatura, restaurantes, governo, etc.” (CAVALHEIRO; LABA DA COSTA, s.d, p.9).

Portanto, os povos indígenas estão remetidos a um tempo colonial, distante, remoto, não sendo conhecidos aspectos relacionados aos traços característicos da cultura e personalidade desses povos. Há muitos povos que vivem no meio das florestas, mas não podemos tomar isto como regra geral e dizer que todos eles vivem apenas de um determinado modo.

Tabela 2: Atividades

Classes	Frequência
ATIVIDADES	
Caça	7
Pesca	4
Agricultura	3
Danças	6

Moradia

Perguntados onde os indígenas estão no Brasil, somente três alunos evidenciaram que os indígenas também vivem nas cidades, o que permite identificar a falta de conhecimento sobre a realidade atual desses povos:

A4: - “Eles estão em vários lugares, na cidade e na floresta, como antes”.

Pesquisadora (P): - “Como antes?”

A4: - “Depois que o Brasil foi invadido pelos portugueses, expulsaram eles (índios) das suas terras, eles estão aqui agora na cidade.”

Mesmo nessa fala, podemos constatar que a história indígena é contada a partir da ótica da colonização brasileira, o que reforça o pensamento de Guimarães (2008), de que falta trazer para as escolas o que os povos indígenas têm a dizer, o que eles acham da versão que é

contada sobre a história brasileira, pois, na verdade, os livros didáticos passam a ideia errônea de que não há história brasileira antes da chegada do europeu.

Tabela 3 - Moradia

Classes	Frequência
LUGAR DE HABITAÇÃO	
Floresta	5
Amazonas	5
Ocas e Cabanas	5
Cidades	3

Educação

A maioria dos alunos desconhece que os povos indígenas também estudam e têm modos próprios de educação, o que corrobora a ideia generalizada e errônea de que as comunidades ameríndias não possuem nenhum tipo de educação (LUCIANO, 2006). Possivelmente, as crianças associaram a educação à forma de educação escolar tradicional.

A minoria dos entrevistados afirmou que os indígenas possuem modos próprios de aprendizagem e também possuem escolas:

A3: - “Alguns têm escola, como nós, e também eles aprendem pelo cacique.”

P: - “E o que o cacique ensina?”

A3: “De tudo, ensina a fazer os remédios, músicas, adivinhações. O cacique é praticamente um rei para eles”.

Portanto, o que vimos na escola encaixa-se perfeitamente na fala de Tassinari e Gobbi (2009, p. 109):

Nas escolas convencionais corre-se o risco de banalizar as histórias e culturas indígenas, exotizando aspectos anedóticos de costumes nativos que facilmente se encaixam em estereótipos de “cultura”, mas deixando de lado o respeito às outras tradições de conhecimentos.

Apesar dos avanços elencados na pesquisa, como a inserção da obrigatoriedade da cultura e história indígena no currículo das escolas brasileiras, essa mesma obrigatoriedade não vem acompanhada ainda de um ensino que realmente valorize e respeite a diversidade dos povos indígenas, pois são apenas elencados e reforçados atributos que facilmente reforçam o estereótipo dos alunos a respeito das comunidades aborígenes, atributos que se relacionam com símbolos como seus adornos e o lugar onde muitos delas moram.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propiciou a reflexão sobre as representações sociais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas. Através da análise conjunta dos dados obtidos por meio da observação das aulas, dos questionários e das entrevistas, podemos perceber que as representações sociais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas ainda remetem a uma imagem genérica, folclórica e estereotipada, enviesada por um caráter etnocêntrico. São representações sociais hegemônicas, que estão fortemente arraigadas no imaginário social, são transmitidas de geração em geração, e que se baseiam mais no passado do que no presente, mais na imagem do que na realidade. (MOSCOVICI, 2010)

Pode-se inferir que os povos indígenas presentes na sociedade brasileira estão destituídos de identidade, pelo fato de as instituições escolares transmitirem, através dos livros didáticos, principalmente, uma visão etnocêntrica, genérica e deturpada sobre eles. Os alunos desconhecem a real atualidade desses povos. Não são tratadas na escola informações sobre o modo de vida das comunidades ameríndias, suas formas de organização social, relações familiares e de parentesco, educação, religião, entre outros aspectos. Apesar de a mídia frequentemente veicular informações, por vezes fragmentadas e contraditórias sobre os indígenas, os alunos ainda não assimilaram a presença destes povos na realidade atual e focam suas representações dos indígenas no passado.

A escola, ao simplificar o assunto, acaba por legitimar o discurso oficial da mídia e as versões contidas nos livros didáticos ao propagar estereótipos que reduzem o universo indígena a atributos exteriores como mata, floresta, natureza, pena, cocar, arco, flecha, oca. Isto nos remete à fala de Lima e Almeida (2010), de que os indígenas, quando não representados por meio de uma imagem clássica, de um passado distante e remoto, estão invisíveis na sociedade atual.

Apesar da Lei 11.645 ter sido criada com o propósito de um tratamento mais adequado no que concerne à temática das populações autóctones, esta ainda não alcançou os seus objetivos pelo fato desse ensino sofrer da carência de discussão na área da educação, o que demonstra que as renovações e mudanças feitas tanto na área da História e da

Antropologia como nas correntes interpretativas da História ainda não surtiram o efeito desejado no âmbito educacional.

Para que a educação intercultural não seja apenas uma retórica, precisamos investir em iniciativas conjuntas de cidadãos interessados, dos povos indígenas e do Governo, que por meio da criação de políticas públicas voltadas para essa questão, invista na capacitação dos educadores, na elaboração de materiais didáticos que evidenciem as riquezas e singularidades das comunidades ameríndias, pondo em cheque as representações cristalizadas sobre eles. Além disso, temos que trazer as versões e as narrativas das sociedades indígenas. Se desde cedo aprendemos sobre um índio genérico, podemos fazer o inverso, e como educadores, trazer informações atuais e pertinentes que condizem com a realidade de cada um desses povos. Os professores precisam ir além, muito além das informações contidas nos livros didáticos e trazer outras fontes e materiais de pesquisa, outras perspectivas, fazendo com que os alunos pensem e reflitam sobre o que é transmitido a eles na escola, “e deixem de defender ideias superficiais, não refletidas e que revelam o senso comum resultante, muitas vezes, da manipulação, dos acontecimentos e fatos deturpados por interesse desconhecidos por ele” (MACEDO, 2004, p. 528)

Esta pesquisa conseguiu alcançar os seus objetivos propostos, não tendo a pretensão de ser um estudo conclusivo acerca do assunto, mas sim um começo para que novos estudos sejam feitos por meio de outras perspectivas e possam contribuir para estabelecer estratégias pedagógicas nas escolas que visem a modificar as representações sociais sobre os povos indígenas.

TERCEIRA PARTE

Perspectivas Profissionais

Após a conclusão do curso, pretendo assumir a vaga de professor temporário na Regional de Planaltina. Irei prestar concurso para a Secretaria de Educação, tanto na área de professor efetivo como de orientador educacional.

Quero finalizar o curso de língua inglesa e começar outro de língua espanhola, por entender que o conhecimento em outras línguas é de fundamental importância para quem quer aperfeiçoar continuamente a trajetória acadêmica e profissional.

Depois de alguns anos, pretendo retornar à Universidade e aprofundar os estudos na área de educação, me especializar em alguma das áreas de meu interesse, como Representações Sociais, Ensino de Ciências, Orientação Educacional e História, especialmente sobre a temática indígena.

Desejo ser uma docente bem ativa, participar das diversas atividades que envolvem a educação e a realidade escolar, compartilhar minhas experiências e continuar aprendendo sempre!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 1. p. 1-10.

ALMEIDA, Mauro W. B. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: editora brasiliense, 1987. p. 13-71.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 1-23, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 10 abr. 2013.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais**. Senhor do Bonfim: Eduneb, 2011. 97p.

BERGAMASCHI, M. A ; GOMES, L. B. . A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 53-69, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>. Acesso em: 15 jul. de 2013.

BERTOLANI, M. N. ; LEITE, I. C. . O RESPEITO À DIFERENÇA: contribuições da Teoria das Representações Sociais para as políticas de saúde voltadas a populações indígenas. **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, v. 13, p. 291-301, 2009. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/27/15>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Editora Porto, 1982.

BORBA, M. O. Q.; MENDONÇA, Wilma Martins. Etnia e Preconceito: As Representações Indígenas nos Livros Didáticos. **DLCV (UFPB)**, v. 1, p. 1-4, 2006. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CCHLADLCVMT06.pdf> Acesso em: 14jan. 2013

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. 90p.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 19 de Abril de 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

_____. Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 14 set. 1999 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> Acesso em: 10 de Julho de 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13 – 37.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; LABA DA COSTA, Flamarion **A temática indígena no livro didático**. 14 p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013

CRUSOÉ, N. M. C. . A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação. **Aprender** (Vitória da Conquista), v. 02, p. 105-114, 2004.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7º ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010. p. 7-28. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo:Atlas, 1999. 206 p.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo Educativo. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) ; LOPES DA SILVA, A. (Org.) . **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus.** 4ª. ed. São Paulo: Global; BrasíliaMEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 2004. 575 p .

_____, L. D. B. . Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) ; LOPES DA SILVA, A. (Org.) . **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus.** 4ª. ed. São Paulo: Global; BrasíliaMEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 2004. p. 481-525.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A temática indígena na escola: onde está o espelho?.**Revista Fórum Identidades**, Sergipe, ano 2, v. 3, jan. /jun. 2008. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/DOSSIE_FORUM_Pg_57_65.pdf> Acesso em: 18 de Junho de 2013.

IOKOI, Z. M. G. (Org.) . **Ser Índio Hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 2ª. ed. 1999. 152p.

JODELET, Denise. As Representações Sociais: Um Domínio em expansão. In: Jodelet, Denise. (org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; ALMEIDA, A. M. As representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: Ausência e invisibilização. **Paidéia** (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 20, p. 17-27, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2010000100004&script=sci_arttext> . Acesso em: 12 jan. 2013.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: editora brasiliense, 1987. 253 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232 p.

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias Pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) ; LOPES DA SILVA, A. (Org.) . **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus.** 4ª. ed. São Paulo: Global; BrasíliaMEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 2004.p. 527-568.

MAGALHÃES, L. H. . O Índio Brasileiro no Livro Didático. **História & Ensino** (UEL), Londrina - PR, v. 6, p. 73-90, 2000. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12391>>. Acesso em: 14 jan. 2013

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Revista Antíteses**, v.02, p. 153-167, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2419>>. Acesso em: 18 jan. 2013

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) ; LOPES DA SILVA, A. (Org.) . **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus**. 4ª. ed. São Paulo: Global; BrasíliaMEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 2004.p.221-228.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 7º ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010. p. 29- 109. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi.

OLIVEIRA, Teresinha Silva. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 12 de Maio de 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais e Resolução sobre a Ação da OIT Concernente aos Povos Indígenas e Tribais. Brasília: OIT, 2011. disponível em:<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/convencao%20169%20portugues_web_292.pdf> Acesso em 10 de Jul de 2013.

PAPAVERO, N. ; TEIXEIRA, D. M.A **fauna de São Paulo nos séculos XVI a XVIII nos textos de viajantes, cronistas, missionários e relatos monçoeiros**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. v. 1. p. 1-61.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Interculturalizar para descolonizar a universidade: Itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. 2013. 250 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 470 p. (Estudos de Antropologia da Civilização).

_____, Darcy. **Culturas e línguas indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957. 102 p.

RODRIGUES, Kléber. As representações sobre os indígenas em Varnhagen, Capistrano e nas Novas Produções Historiográficas do Brasil. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, Santa Catarina. 2011. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/SNH2011/TextoKleberR.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2013

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 1. 189 p.

TASSINARI, A. M. I. . Sociedades Indígenas: introdução a tema da diversidade cultural. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) ; LOPES DA SILVA, A. (Org.) . **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus**. 4ª. ed. São Paulo: Global; BrasíliaMEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 2004.p.445-473

_____, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel . Políticas Públicas e Educação Para Indígenas e Sobre Indígenas. **Educação** (UFSM), v. 34, p. 95-112, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117112634007.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2013.

TELLES, Norma. A imagem do índio no Livro Didático: Equivocada, Enganadora. In: LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: editora brasiliense, 1987. p. 73-89.

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: --_____, Jorge; MONTEIRO, Maria B. (orgs.) **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 7ª ed. 2006, p. 457-502.

VALOIS, Bruno Rafael Gomes. **Representações sociais da aids por enfermeiras das redes básica e hospitalar**. 2012. 156 f. Mestrado em enfermagem. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2013.

APÊNDICES

A – Questionário de Livre Associação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Eu, Aline Alves de Almeida, e minha orientadora, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, estamos desenvolvendo uma pesquisa com o interesse em conhecer sua opinião a respeito do tema ÍNDIOS. Lembramos que não existe resposta correta, apenas queremos conhecer a sua forma de pensar associada ao tema pesquisado.

Solicitamos a sua participação respondendo às seguintes questões abaixo:

- 1) Rapidamente, escreva 6 palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase: **(atenção: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)**

Para mim o **ÍNDIO** é...

1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	

2) Agora, dentre as 6 palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera como as mais importantes na sua opinião:

1ª mais importante: _____

2ª mais importante: _____

3ª mais importante: _____

3) Dê o significado da palavra ou frase que você apontou com sendo a mais importante e em primeiro lugar:

Dados Gerais (Alunos) Escola Pública (___);Escola Particular(___)

Data:

Série:

Idade: Sexo: (___) F(___) M

Agradecemos a sua participação.

B – Roteiro de perguntas**Entrevista com os alunos**

Nome: _____ **Idade:** _____

Série / turma: _____

- 1) Quem são os índios? O que você acha deles?
- 2) Como você acha que eles são hoje?
- 3) Como você acha que eles se vestem?
- 4) O que você acha que eles fazem?
- 5) Onde você acha que eles moram?
- 6) Onde você acha que o índio estuda?

C – Termo de Consentimento



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação - FE

Coordenadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Termo de Consentimento Informado

A presente pesquisa tem por objetivo conhecer as representações sociais das crianças sobre os povos indígenas. Esta pesquisa é parte do meu projeto final de curso, intitulado as representações sociais dos povos indígenas na perspectiva de alunos do ensino fundamental, orientado pela Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O foco deste estudo é identificar as representações sociais que as crianças têm a respeito dos povos indígenas e partir disso estabelecer estratégias de ensino para o estudo da cultura e história indígenas nas escolas brasileiras. Portanto, considera-se importante que os professores tenham consciência dessas representações para entender o que as crianças conhecem a respeito da diversidade cultural existente no país, para que, posteriormente, os próprios docentes possam criar e planejar aulas que envolvam os alunos em sua aprendizagem de forma efetiva.

Sobre a participação das crianças na pesquisa:

1) Sobre as entrevistas e questionários:

- As crianças participarão da pesquisa por meio de entrevistas e questionários, que ocorrerão durante o turno escolar, na própria escola;
- São entrevistas curtas divididas em diferentes momentos para não cansar as crianças e atrapalhar o mínimo possível o andamento da aula;
- As entrevistas serão gravadas e serão posteriormente transcritas. Durante os encontros as crianças desenvolverão atividades envolvendo a fala e desenhos.
- O questionário é composto de uma frase indutora, gerando seis frases que complementem a frase.

2) Sobre os cuidados éticos:

- Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes verdadeiros dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado;
- As crianças também receberão o “Termo de Consentimento Informado da Criança”, que será devidamente esclarecido pela pesquisadora, de modo a compreender seus direitos de participante;
- A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa a criança participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a aluna, graduanda em Pedagogia, Aline Alves de Almeida. A professora orientadora é Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UnB). Como pesquisadora me comprometo em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (61) 8142-1136 ou do e-mail linia.layne@hotmail.com.

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa e termos sido esclarecidos de todas as nossas dúvidas, eu,

_____ (nome do responsável)

autorizo _____ (nome da criança)

a participar dessa pesquisa.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Assinatura da criança

Brasília, ____ de _____ de 2013